

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO

O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS
DO NRE/PG-PR

PONTA GROSSA
2025

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO

O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS
DO NRE/PG-PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

PONTA GROSSA
2025

R789 Rosário, Gabriela Chem de Souza do
O posicionamento de gestores escolares sobre a formação continuada
ofertada pela SEED às equipes gestoras de escolas do NRE/PG-PR / Gabriela
Chem de Souza do Rosário. Ponta Grossa, 2025.

225 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

1. Professores - Formação continuada. 2. Gestão escolar - Paraná. 3. Gestão
democrática. 4. SEED-PR. 5. Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (PR).
I. Papi, Silmara de Oliveira Gomes. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO

"O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DO NRE/PG-PR"

Ponta Grossa, 04 de Dezembro de 2025.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Silmara de Oliveira Gomes Papi (Presidente)

Profª Drª Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG

Profª Drª Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Profª Drª Joana Paulin Romanowski - UNINTER

Profª Drª Marisa Schneckenberg - UNICENTRO



Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a)**, em 05/12/2025, às 10:22, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Professor(a)**, em 05/12/2025, às 10:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **JOANA PAULIN ROMANOWSKI, Usuário Externo**, em 05/12/2025, às 13:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 06/12/2025, às 10:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Schneckenberg, Usuário Externo**, em 08/12/2025, às 21:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2895190** e o código CRC **0F6EF49B**.

Dedico este trabalho a Deus, soberano em todos os momentos: “Porque Deus é o que opera em vós tanto o querer como o efetuar, segundo a sua boa vontade”.
(Filipenses 2:13).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fonte de vida, amor e salvação, sem a qual este trabalho não seria possível. Tudo começa e termina em Jesus!

À minha família, pelo constante apoio e incentivo. Agradeço aos meus pais, Daniel e Rosangela, por seu amor incondicional; à minha irmã Daniella, pelo apoio e incentivo em minha escolha profissional; e aos meus sobrinhos Davi, Isabella e Eduardo, por serem fonte de sorrisos e de amor sincero.

Ao meu marido Marcos, meu maior apoiador. Obrigada por cada palavra de conforto, cada oração e por ser abrigo em dias difíceis. Te amo e te admiro em todos os aspectos, minhas conquistas são suas também!

À minha orientadora, Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi, exemplo de profissional, dedicada em cada leitura e orientação, sua contribuição foi fundamental na construção desta pesquisa. Agradeço por podermos caminhar juntas nesses anos de pós-graduação.

Às minhas queridas amigas Fernanda, Nicolly, Taline e Victoria, cuja amizade ao longo desses anos foi essencial para que eu chegasse até aqui. À minha amiga Daniele pelo auxílio com a pesquisa.

À Pastora Adriane, pela amizade, cobertura espiritual e apoio em todo o percurso do doutorado.

Agradeço em especial aos gestores escolares participantes da pesquisa, que compartilharam comigo suas experiências e conhecimentos, mesmo diante de um cotidiano repleto de afazeres.

Às professoras da banca examinadora – Profa. Dra. Marisa Schneckenberger, Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo e Profa. Dra. Marilúcia de Resende Perosa – por todas as valiosas contribuições a este trabalho.

Aos professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo compartilhamento de saberes e pelas contribuições à minha formação.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa. O incentivo oferecido pela instituição foi essencial para minha dedicação a este estudo e para meu crescimento acadêmico e profissional.

RESUMO

ROSÁRIO, G. C. de S. do. **O posicionamento de gestores escolares sobre a formação continuada ofertada pela SEED às equipes gestoras de escolas do NRE/PG-PR.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Este estudo integra a linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objeto de investigação a formação continuada das equipes gestoras escolares vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR (NRE/PG-PR). A problemática central do estudo é: Qual o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR? Assim, definiu-se como objetivo geral: Compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR. Para tal, formulou-se os seguintes objetivos específicos: Analisar a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares; Identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR; Reconhecer as contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares. Defende-se a tese de que os gestores escolares necessitam ter sua experiência considerada no processo de construção e realização da formação continuada, para que esta seja percebida por eles como contributiva em sua prática. Espaços de discussão e reflexão sobre diferentes temáticas são essenciais aos gestores escolares, pois, sem eles, podem não conseguir delimitar com clareza suas necessidades formativas e, consequentemente, deixar de promover transformações no contexto em que estão inseridos. A formação continuada pautada no viés gerencialista gera sobrecarga de trabalho aos gestores escolares, causando-lhes estranhamento em relação ao conhecimento que lhes está sendo proposto. Esse estranhamento pode gerar diferentes posicionamentos por parte dos gestores, e relações de tipo novo podem surgir como forma de resistência ao que está posto. Defende-se que apenas o viés democrático da formação continuada poderá representar, de fato, a complexidade formativa exigida para o exercício da gestão escolar. A pesquisa se fundamenta nas discussões sobre o conceito de experiência, conforme Thompson (2021), e no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática em Martins (1989, 1998) e Santos (1992). Nesse sentido, o contexto investigado é considerado a partir da ação prática dos participantes em seus ambientes de trabalho, não como seres predefinidos, mas como sujeitos atuantes e capazes de transformar a realidade. O referencial teórico utilizado baseia-se em estudos sobre formação continuada (Imbernón, 2011, 2013; Nóvoa, 2017; Marcelo García, 1999) e gestão escolar (Ferreira, 2006; Libâneo, 2009; Lück, 1998; Paro, 2015; Pinto, 2011). A pesquisa foi desenvolvida com a técnica pedagógica do NRE/PG-PR, responsável pela formação continuada dos gestores escolares, e com os membros das equipes gestoras de 11 escolas do NRE/PG-PR. Os dados foram coletados por meio de análise documental

sobre a formação continuada, entrevistas com os participantes e discussões em grupo focal. A abordagem metodológica é qualitativa e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2020). Conclui-se que o posicionamento dos gestores escolares em resposta à concepção da formação continuada ofertada pela SEED-PR ocorre de três formas, a saber: resistência; conformidade/passividade; concordância/colaboração. Considera-se como imprescindível a organização de uma proposta de formação continuada aos gestores escolares pautada na perspectiva democrática da gestão escolar, com vistas a transformação da realidade por meio da produção de conhecimento a partir da prática, na qual os sujeitos percebidos em sua historicidade possam ser concebidos como produtores de conhecimento e incentivados com tempo, espaço e condições de trabalho, a analisar as problemáticas cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada; Gestão escolar; Gestão democrática; SEED-PR; NRE/PG-PR.

ABSTRACT

ROSÁRIO, G. C. do **The positioning of school managers regarding the continuing education offered by SEED to the management teams of schools NRE/PG-PR.2025.**Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This study integrates the research line of Teaching and Learning of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa, and investigates the continuing education of school management teams linked to the Regional Education Center of Ponta Grossa-PR (NRE/PG-PR). The central problem of the study is: What is the positioning of school managers regarding the contribution to their practice, of the continuing education offered by the State Department of the State of Paraná to the management teams of the schools belonging to the Regional Education Center of Ponta Grossa-PR? Thus, the general objective was defined as: To understand the positioning of school managers regarding the contribution, to their practice, of the continuing education offered by the State Department of Education of the state of Paraná to the management teams of schools belonging to the regional education Center of Ponta Grossa-PR. To this end, the following specific objectives were formulated: Analyze the offer and organization of continuing education from NRE/PG-PR for school management teams; Identify the training demands of school managers and their relationship with the continuing education offered by NRE/PG-PR; Recognize the contributions and possible weaknesses in the continuing education offered by NRE/PG-PR to school management teams. It is argued that school managers need to have their experience considered in the process of building and implementing continuing education so that it is perceived by them as contribute in their practice. Spaces for discussion and reflection on different themes are essential for school managers, as without them they may not be able to clearly define their training needs and consequently, not make transformations in their reality in which they are inserted. Continuing education based on a managerial bias generates a workload for school managers, causing them to feel estranged from the knowledge being proposed to them. This estrangement will generate different positions on the part of the managers, and new types of relationships may arise as a form of resistance to what is established. It is argued that only the democratic bias of continuing education can truly represent the formative complexity required for the exercise of school management. The research is based on discussions about the concept of experience, according to Thompson (2021), and on the epistemological axis of theory as an expression of practice, in Santos (1992) and Martins (1989; 1998). In this sense, the investigated context is considered from the practical action of the participants in their work environments, not as predefined beings, but as acting subjects capable of transforming reality. The theoretical framework used is based on studies about continuing education (García, 1999; Imbernón, 2011; 2013; Nóvoa, 2017) and school management (Lück, 1998; Ferreira, 2006; Libâneo, 2009; Pinto, 2011; Paro, 2015). The research was developed with the pedagogical technique of NRE/PG-PR, responsible for the continuing education of school managers, and with the Members of the management teams of 11 schools from NRE/PG-PR. The data were collected through documentary analysis on continuing

education, interviews with participants, and focus group discussions. The methodological approach is qualitative, and the data were analyzed through content analysis (Bardin, 2020). It is concluded that the positioning of school managers in response to the concept of continuing education offered by SEED-PR occurs in three ways, namely: resistance; compliance/passivity; agreement/collaboration. It is considered essential to organize a proposal for continuing education for school managers based on the democratic perspective of school management. Aiming at transforming reality through the production of knowledge from practice, in which the subjects perceived in their historicity can be conceived as producers of knowledge and encouraged with time, space, and working conditions to analyze everyday issues.

Keywords: Continuing education; School management; Democratic school management; SEED-PR; NRE/PG-PR

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos selecionados para a revisão de literatura sobre formação continuada da equipe gestora escolar (2012-2022)	18
Quadro 2 –	Escolas e gestores escolares participantes da pesquisa	35
Quadro 3 –	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	38
Quadro 4 –	Termos mais utilizados para a formação continuada docente	46
Quadro 5 –	Atribuições dos Diretores escolares de escolas estaduais do Estado do Paraná.....	62
Quadro 6 –	Atribuições da SEED-PR para o Pedagogo da rede estadual	65
Quadro 7 –	Vídeos sobre gestão escolar, disponibilizados no Canal do Professor ..	71
Quadro 8 –	Temáticas discutidas nos dias de Estudo e Planejamento da SEED-PR	75
Quadro 9 –	Cursos da Escola de Gestão do Paraná 2024 para os servidores do quadro funcional QPM da SEED-PR	78
Quadro 10 –	Temáticas do GE Formadores em Ação, destinadas aos gestores escolares.....	81
Quadro 11 –	Linhas de Estudo do PDE disponíveis aos gestores escolares.....	84
Quadro 12 –	Temas citados pelos gestores escolares, identificados como necessidades formativas.....	106
Quadro 13 –	Temas da formação continuada ofertada pela SEED-PR aos gestores escolares.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UEPG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
CRES	Contratados em Regime Especial
D	Diretor(a)
DAP	Departamento de Acompanhamento Pedagógico
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
E	Escola
GE	Grupo de Estudos
GF	Grupo Focal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE/PG-PR	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-Paraná
P	Participante
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDL	Programa de Desenvolvimento de Liderança
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PR	Paraná
PSS	Professores de Processo Seletivo Simplificado
QPM	Professores do Quadro Próprio do Magistérios
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EIXO EPISTEMOLÓGICO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
2.1	O EIXO EPISTEMOLÓGICO DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA	25
2.1.1	As relações de tipo novo no contexto escolar	27
2.2	A EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	29
2.3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
2.3.1	Caracterização dos participantes da pesquisa	38
2.3.2	A coleta de dados	39
3	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	41
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	41
3.1.1	Formação continuada como parte da formação profissional do professor	46
3.2	PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
4	A GESTÃO ESCOLAR E A EQUIPE GESTORA	52
4.1	A NECESSIDADE DA GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	52
4.2	CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR	55
4.3	OS GESTORES ESCOLARES E SUAS ATRIBUIÇÕES	59
4.3.1	Formação continuada da equipe gestora escolar	68
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: O QUE REVELAM OS DADOS DE PESQUISA.....	69
5.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SEED-PR PARA OS GESTORES ESCOLARES.....	69
5.1.1	Canal do Professor	70
5.1.2	Estudo e Planejamento.....	74
5.1.3	Escola de gestão	78
5.1.4	Formadores em Ação	80
5.1.5	Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.....	83
5.1.6	Tutoria Pedagógica.....	85
5.2	A PRÁTICA E AS RELAÇÕES DE TIPO NOVO NO POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES	88

5.3	O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS	103
5.4	O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE OS TEMAS E A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	116
5.5	O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS FORMATIVAS	134
5.6	O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES DIANTE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	145
5.7	O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SUA COMPREENSÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA	187
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS GESTORES ESCOLARES	195
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A TÉCNICA PEDAGÓGICA DO NRE/PG-PR	198
	APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES	201
	APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM A TÉCNICA PEDAGÓGICA DO NRE/PG-PR	203
	APÊNDICE F – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL	205
	APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS DO CANAL DO PROFESSOR	207
	APÊNDICE H – QUADRO DE COERÊNCIA INTERNA DA PESQUISA	219
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	221

1 INTRODUÇÃO

O estudo da formação continuada docente é indispensável, dado o dinamismo do conhecimento e os impactos de um mundo globalizado. Nóvoa (2019) afirma que futuramente a escola passará por significativas transformações, advindas justamente das mudanças da sociedade. Logo, a formação continuada do gestor atuante na escola é decisiva para a escolha dos caminhos que a educação seguirá. Yot-Domínguez e Marcelo (2022, p. 2) corroboram com essa afirmação, ao indicarem que “a qualidade de um sistema educacional depende da qualidade de seus Professores. Os Professores são profissionais que devem estar constantemente atualizando e melhorando suas habilidades”.

Compreende-se, assim, que as discussões sobre formação continuada, direcionadas aos docentes, podem ser estendidas também aos gestores escolares, visto que estes são docentes exercendo a função gestora. Para Marcelo García (1999, p. 27), “[...] a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula”, desse modo, compreende-se o gestor escolar como um docente que integra a equipe gestora.

Historicamente, as discussões sobre formação de Professores ganham destaque a partir da década de 1940 e passam por diferentes momentos. Isso ocorre à medida que a sociedade se modifica e também se torna mais complexa, apresentando demandas às escolas e aos docentes. Imbernón (2016) indica que muitas mudanças reivindicadas à escola e aos Professores estão associadas a determinada compreensão do que é um ensino de qualidade.

Assim como o conceito de qualidade se estrutura a partir de concepções e projetos de sociedade, o conceito de formação e, conseqüentemente, o de formação continuada, também podem ser compreendidos de formas diversas.

Sobre a construção desses conceitos, há que se considerar que externamente à escola, a sociedade expressa demandas direcionadas a ela, mas, internamente, os sujeitos que a compõem também apresentam demandas específicas. Justamente por meio dessa construção interna é que Imbernón (2016) indica ser possível identificar um conceito de qualidade que seja mais colaborativo, advindo da prática e da investigação dos Professores. O autor ainda afirma que, por

meio da valorização da experiência dos sujeitos da escola em seus processos formativos é que se constrói o ensino de qualidade.

Marcelo García (1999) afirma que a formação docente se relaciona com a profissionalização dos Professores e com as competências necessárias para que desenvolvam suas funções com qualidade. Para o autor, os Professores são entendidos como sujeitos em formação, o que diz respeito tanto àqueles que estão estudando para serem Professores quanto aos que já o são e continuam seu processo de aprendizagem.

Em relação à continuidade da aprendizagem docente, situa-se nesse estudo a formação continuada, como um *continuum* formativo docente, que ocorre após sua formação inicial e estende-se por toda sua trajetória profissional.

Logo, tal perspectiva formativa é necessária também aos docentes que exercem a gestão escolar, sendo esta entendida, na presente pesquisa, como a “[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 101). A escola como instituição necessita de gestão para que caminhe em direção aos seus objetivos e, nesse processo, pode assumir diferentes perspectivas.

Compreende-se que a gestão escolar é central para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que a escola realiza, e como responsável por essa gestão há uma equipe, denominada equipe gestora. A complexidade das configurações do ensino demanda dessa equipe diferentes qualificações, uma vez que a escola é composta por um emaranhado de relações entre funcionários, Professores, familiares, comunidade e alunos.

No Estado do Paraná, local em que esta pesquisa se desenvolve, a equipe gestora é composta por docentes exercendo o cargo de Diretor, Diretor Auxiliar e equipe pedagógica. Egressos de diversas licenciaturas ocupam as funções diretivas e Pedagogos integram a equipe pedagógica. Portanto, tratando-se de conhecimentos sobre gestão escolar, há que se considerar a diversidade advinda da formação inicial dos gestores e se destaca a necessidade da articulação de saberes práticos-teóricos na formação continuada.

A literatura (Domingues, 2014; Libâneo, 2010; Veiga, 2005) atribui à equipe gestora responsabilidades, como: a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a realização de formação continuada aos Professores, a articulação de práticas

pedagógicas inclusivas, entre outras. Essas ações esperadas da equipe gestora expressam a necessidade de condições para realizá-las, ou seja, para auxiliar de forma significativa o ambiente escolar, a equipe gestora precisa qualificar-se para tal.

A escolha por essa temática advém da experiência profissional da pesquisadora, como Coordenadora Pedagógica na rede Estadual do Paraná, e também da continuidade da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação. Ao pesquisar as ações da coordenação pedagógica junto aos Professores para promoção de práticas pedagógicas inclusivas, concluiu-se que muitas são as demandas desse profissional, portanto, este necessita de propostas de formação continuada que venham a contribuir com sua prática. Tais fatores geraram o interesse por analisar o desenvolvimento da formação continuada que os gestores recebem para exercer sua função, compreendendo o Coordenador Pedagógico como integrante da equipe gestora.

A literatura (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009; Lück, 1998; Paro, 2015) e a legislação (Brasil, 1996) apontam a gestão democrática como concepção condizente com os anseios formativos da escola pública. Ou seja, as ações da equipe gestora necessitam pautar-se em princípios democráticos.

A indicação da perspectiva de gestão a ser assumida pelos sistemas de ensino está no Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), que afirma a gestão democrática, com espaços de participação e atuação de toda a comunidade escolar.

Todavia, apesar de a legislação nacional prever a gestão democrática como pressuposto da gestão do ensino público, é possível que diferentes formas de organização e concepção de gestão sejam percebidas na escola. Essa diferenciação se deve à organização social, aos diferentes interesses governamentais e à compreensão pessoal que cada sujeito tem sobre sua realidade. A gestão escolar, historicamente, sofreu influências de perspectivas tradicionais e clássicas de administração, que trouxeram a lógica da administração empresarial para o âmbito escolar. É importante ressaltar que a gestão voltada ao âmbito escolar extrapola o conceito de administração, pois o termo administração seria limitado para abranger toda a especificidade de gerir um processo educativo, que tem ação direta sobre a formação do homem (Lück, 1998).

A perspectiva empresarial, segundo Paro (2015), apresenta-se atualmente nas escolas por meio do gerencialismo, este é uma forma de gestão que separa quem estabelece os objetivos de quem os executa, e exerce, assim, uma perspectiva de controle do trabalho escolar com ênfase nos resultados apresentados. A escola sofre certa forma de pressão para apresentar bons índices, porém não lhe é permitido participar dos processos reflexivos para a construção desses objetivos.

A adoção desse modelo de gestão é uma realidade tanto no Brasil quanto em outros países. Segundo Parente (2017), o motivo para a adoção de medidas de cunho gerencial é o atendimento ao mercado e aos seus princípios. Ou seja, a educação apresenta lacunas em sua estrutura, funcionamento e qualidade, e, para o gerencialismo, os princípios de mercado seriam suficientes para preencher essas lacunas. Para Laval (2019), a escola, a partir da perspectiva neoliberal, é inserida em uma visão utilitarista, o ensino deve estar sujeito aos interesses de mercado e sua missão deve ser formar o trabalhador flexível e autônomo que atenda às expectativas econômicas.

Como se percebe, a perspectiva gerencial não condiz com a visão dos sujeitos escolares como construtores de conhecimento, e quando ela chega ao âmbito escolar responsabiliza seus agentes pelas ações educativas, eximindo o Estado de responsabilidades inerentes a essas ações e exercendo uma perspectiva de controle e de imposição de resultados (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009).

As relações que resultam do gerencialismo não são condizentes com os anseios do processo educativo democrático, pois, como afirma Paro (2015, p. 63), [...] “o aprendizado escolar é necessariamente democrático não apenas por essa universalidade, mas também por razões didáticas ligadas à natureza do processo pedagógico, que só se faz com a vontade do educando”. Desse modo, compreender a escola por uma perspectiva de controle significa não a compreender por meio de sua essência, isto é, o processo educativo e as relações humanas que lhe são inerentes. Tal concepção, obviamente, impactará na perspectiva de formação continuada desenvolvida para as equipes gestoras escolares.

Portanto, compreende-se que a gestão escolar é um dos elementos fundantes do trabalho desenvolvido na escola, o que faz com que os sujeitos que compõem a equipe gestora necessitem ter seu processo formativo valorizado,

especialmente a partir do seu contexto de trabalho e dos princípios da gestão democrática.

Com vistas a analisar o que indicam os resultados de trabalhos acadêmicos publicados no período de 2012 a 2022 a respeito da formação continuada ofertada à equipe gestora escolar, foi realizada uma revisão de literatura (Apêndice A) em indexadores de trabalhos de tipo Artigo (A), Dissertação (D) e Tese (T). Consultou-se as plataformas: SciELO Brasil – *Scientific Electronic Library Online*; Educ@ – Indexador *on-line*; Portal de Periódicos Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; DOAJ – *Directory of Open Access Journals*; Google Acadêmico – Mecanismo virtual de pesquisa; *Redalyc* – Base de dados bibliográfica e de uma biblioteca digital de revistas de acesso aberto; Capes – Banco de Teses e Dissertações; e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Quadro 1).

Os critérios para a seleção inicial dos trabalhos foram: apresentar em seu título o indicativo de tratar da temática formação continuada da equipe gestora escolar e ter data de publicação entre os anos de 2012 a 2022.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a revisão de literatura sobre formação continuada da equipe gestora escolar (2012-2022)

Indexador	Palavras-chave	Resultado	Tipo	Trabalhos
SciELO Brasil	"gestão escolar"	88	A	0
	"formação continuada"	260		
Educ@	formação <i>and</i> continuada <i>and</i> gestão	60	A	4
Portal de periódicos CAPES	"formação continuada" "gestão escolar"	85	A	12
DOAJ	"formação continuada" "gestão escolar"	13	A	1
Google Acadêmico	"continuing education" "school management"	5070	7 A/1D	8
Redalyc	"continuing education" "school management"	1539	A	5
CAPES – Banco de teses e dissertações	"formação continuada" "gestão escolar"	1308	16 D	18
			2 T	
BDTD	"formação continuada" "gestão escolar"	213	23 D	28
			5 T	
Total de trabalhos selecionados				76

Fonte: a autora, com base nos dados coletados nos Indexadores.

A partir da seleção da produção acadêmica que consta no Quadro 1, foi realizada a leitura atenta de cada resumo, introdução e considerações finais, para assegurar o pertencimento dos trabalhos à temática pesquisada. Após este

processo de identificação, passou-se ao processo de categorização, a partir da recorrência de informações.

O processo de categorização foi feito conforme a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2020), e sua organização ocorreu a partir dos dados apresentados pelos resultados de pesquisa dos trabalhos selecionados. Os trabalhos foram organizados, inicialmente, em dois grandes grupos, conforme o tipo de oferta da formação continuada, a saber: Propostas Formativas vinculadas a uma Secretaria de Educação, e Propostas Formativas não vinculadas a uma Secretaria de Educação. Nesses grupos, realizou-se a análise dos resultados apresentados pelos autores.

O primeiro grupo, Propostas Formativas vinculadas a uma Secretaria de Educação, é composto por 67 trabalhos que discutem sobre propostas formativas diversas, destinadas às equipes gestoras escolares. Compreendem ações específicas, programas ou projetos advindos de Secretarias de Educação e efetivados nas redes públicas de ensino.

Conforme a análise dos resultados das pesquisas, os trabalhos deste grupo foram organizados em quatro categorias, a saber: Incongruências entre as expectativas do gestor escolar e das Secretarias de Educação sobre formação continuada, com 37 trabalhos; Falta de relação prático-teórica no Programa Progestão, com cinco trabalhos; Potencialidades e limitações do Programa de Desenvolvimento Educacional, com três trabalhos; Efetividade do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com 22 trabalhos. O segundo grupo, Propostas Formativas não vinculadas a uma Secretaria de Educação, conta com nove trabalhos, que têm como foco a formação continuada ofertada por diferentes instituições (que não as Secretarias de Educação), e por pesquisadores. A análise dos resultados das pesquisas foi organizada em duas categorias, a saber: Padronização da formação continuada dos gestores escolares em instituições privadas de ensino, com dois trabalhos; Proposição da formação continuada de gestores escolares por pesquisadores externos à escola, com quatro trabalhos.

A partir da revisão de literatura realizada neste estudo é possível inferir que a produção acadêmica explicita a crescente interferência da concepção gerencial na formação continuada ofertada às equipes gestoras escolares, principalmente aquelas relacionadas às Secretarias de Educação.

Em relação à concepção gerencial, percebe-se um descontentamento dos gestores, que compreendem a formação continuada como uma ação importante para sua profissionalização, porém não se sentem representados pelos ideais empresariais contidos no gerencialismo.

No grupo Propostas formativas vinculadas a uma Secretaria de Educação, alguns temas são tratados de forma recorrente pelos pesquisadores, como: a responsabilização dos gestores; a imposição de ideias; pouco espaço para participação; predominância de aspectos burocráticos, entre outros. Observa-se, também, o amadurecimento metodológico das propostas formativas em nível nacional, por meio dos Programas: Progestão; Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (Paraná, 2024e); e Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – PNEGEB (Brasil, 2023), visto que demandas apresentadas nas pesquisas sobre o Progestão foram incorporadas ao PDE e PNEGEB.

Destaca-se, a partir do PDE e do PNEGEB, a potencialidade de ações conjuntas entre Secretarias de Educação e Universidades Públicas. A partir da análise dos resultados de pesquisa, apresenta-se como principal reflexão a necessidade de que Políticas Públicas contínuas sejam desenvolvidas com as escolas públicas e não apenas para as escolas públicas. A necessidade da consideração da prática dos gestores escolares e da criação de mecanismos para sua maior participação emerge de forma expressiva nas pesquisas.

Os trabalhos analisados demonstram pontos positivos na formação, geralmente atrelados ao conceito de gestão democrática, colaboração e participação, assim como pontos negativos, atrelados à imposição, externalidade e falta de planejamento para a participação efetiva dos gestores. A descontinuidade de Programas em nível nacional é apresentada como uma das principais críticas dos trabalhos da categoria, visto a importância de uma maior articulação formativa para a gestão escolar.

Conforme os resultados dos trabalhos, constatou-se que não basta a existência de ações formativas, mas é necessária a viabilização da participação ativa de todos os participantes da formação, o que também envolve os recursos necessários. O acompanhamento durante e após a formação também é essencial para o sucesso do desenvolvimento de ações formativas, visto que estas não se restringem a um único curso.

Na categoria, Propostas Formativas não vinculadas a uma Secretaria de Educação, visualizou-se que propostas isoladas de formação continuada tendem a ter espaço para uma discussão mais próxima das escolas e mais atenta às suas necessidades, do que a formação pensada para redes. Esse fator ocorre até mesmo pelo desafio de contemplar muitas realidades dentro de uma mesma proposta.

É possível concluir que os gestores escolares necessitam dos espaços formativos colaborativos para desenvolver a conscientização das funções que exercem e atuar de maneira mais efetiva para pontuar suas necessidades formativas com maior clareza. Como lacuna na temática de investigação encontra-se a necessidade de indicar quais são as demandas que emergem da prática pedagógica dos gestores, quais ações são realizadas pelos gestores quando uma formação continuada é compreendida como próxima de sua realidade, e quais ações são desenvolvidas quando a formação é compreendida como distante daquilo que almejam. A pesquisa permitiu a visualização de elementos que aproximam ou não uma formação da realidade dos gestores, mas não foram encontradas discussões ressaltando as ações dos gestores nesses contextos.

Assim, a formação continuada precisa considerar as necessidades e demandas da escola, na perspectiva legal da gestão democrática. A partir dessa afirmativa, torna-se relevante pesquisar a formação continuada que tem sido proporcionada aos gestores escolares, e seus posicionamentos.

Sobre esse aspecto, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (Martins, 1998) ressalta que os movimentos gerados no interior da escola são representantes em potencial do que de fato querem os sujeitos. Defende-se, portanto, o direito ao posicionamento dos sujeitos em sua realidade, e da consideração destes como construtores de sua própria história.

Pautando-se nesses pressupostos éticos, faz-se necessário discutir atentamente se os movimentos formativos existentes assumem a perspectiva democrática e colaborativa, ou são realizados a partir da perspectiva gerencialista, desconsiderando as demandas formativas da equipe gestora escolar. Relacionando-se diretamente à linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, a investigação indica sua potencialidade para contribuir com as relações vigentes na escola, no que diz respeito à formação continuada dos gestores escolares.

Considerando tais reflexões, delimita-se, como objeto de estudo, a formação continuada das equipes gestoras escolares pertencentes ao Núcleo Regional de

Educação de Ponta Grossa-PR (NRE/PG-PR), e apresenta-se a seguinte problemática: Qual o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR? A partir dessa questão central da pesquisa, foram delineados os seguintes questionamentos secundários: Como é a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares? Quais são as demandas formativas dos gestores escolares e qual sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR? Há contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares?

Com base nas questões norteadoras, objetiva-se compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR. Para tal, formulou-se os seguintes objetivos específicos: Analisar a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares; Identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR; Reconhecer as contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares.

Ressalta-se que a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná oferta formação continuada presencial e *on-line* para as equipes gestoras escolares. A partir da compreensão da formação continuada como um processo importante para a constituição profissional dos gestores e também como um fator relacionado à qualidade educacional, defende-se a tese de que os gestores escolares necessitam ter sua experiência considerada no processo de construção e realização da formação continuada, para que esta seja percebida por eles como contributiva em sua prática. Espaços de discussão e reflexão sobre diferentes temáticas são essenciais aos gestores escolares, pois, sem eles, podem não conseguir delimitar com clareza suas necessidades formativas e, conseqüentemente, deixar de promover transformações no contexto em que estão inseridos. A formação continuada pautada no viés gerencialista gera sobrecarga de trabalho aos gestores escolares, causando-lhes estranhamento em relação ao conhecimento que lhes está

sendo proposto. Esse estranhamento pode gerar diferentes posicionamentos por parte dos gestores, e relações de tipo novo podem surgir como forma de resistência ao que está posto. Defende-se que apenas o viés democrático da formação continuada poderá representar, de fato, a complexidade formativa exigida para o exercício da gestão escolar. A pesquisa possui caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994) e foi desenvolvida com membros de equipes gestoras de escolas públicas estaduais do Estado do Paraná. O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa NRE/PG-PR foi escolhido como campo de pesquisa. Esse Núcleo atende 11 municípios, a saber: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. A pesquisa envolve uma escola de cada município, objetivando representar o NRE de Ponta Grossa – PR.

Foram realizadas entrevistas presenciais com 22 membros de equipes gestoras de escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, SEED-PR, Núcleo de Ponta Grossa, e com a técnica pedagógica do NRE/PG-PR responsável pela formação continuada das equipes gestoras escolares. Após as entrevistas os gestores escolares foram convidados para participar de um grupo focal *on-line* que visou aprofundar temáticas recorrentes nas entrevistas.

A tese está organizada em seções. A primeira seção apresenta a introdução da pesquisa, seguida pela seção dois, intitulada *Eixo epistemológico e encaminhamentos metodológicos da pesquisa*, a qual aborda discussões sobre a construção do conhecimento (Martins, 1989, 1998, 2000; Santos, 1992), e contribuições do conceito de experiência para a compreensão da formação continuada (Thompson, 2021). Também são abordados os procedimentos metodológicos, os aspectos éticos da pesquisa, as considerações sobre o campo de pesquisa e o procedimento de coleta de dados.

A seção três, *Formação continuada*, apresenta reflexões sobre a formação continuada docente, visto que os gestores escolares são docentes exercendo a função gestora. Na quarta seção, *A gestão escolar e a equipe gestora*, discute-se a importância da gestão escolar e o papel fundamental da equipe gestora no desenvolvimento do processo educacional. A equipe gestora é responsável por organizar e articular os esforços de todos os envolvidos na escola, incluindo Professores, funcionários, alunos e a comunidade. A gestão escolar é descrita como uma atividade complexa, que requer tanto conhecimentos teóricos quanto práticos.

Na quinta seção, intitulada, *Formação continuada de gestores escolares: o que revelam os dados de pesquisa*, discute-se os dados gerados na análise documental, nas entrevistas e nos grupos focais com os gestores escolares, tais dados são organizados em cinco categorias, a saber: A prática e as relações de tipo novo no posicionamento dos gestores escolares; O posicionamento dos gestores escolares sobre suas necessidades formativas; O posicionamento dos gestores escolares sobre os temas e a organização da formação continuada; O posicionamento dos gestores escolares sobre as propostas formativas bem avaliadas; O posicionamento dos gestores escolares diante dos desafios na formação continuada

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 EIXO EPISTEMOLÓGICO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta a epistemologia da pesquisa, na qual a construção do conhecimento é percebida a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, que é fundamentado no marxismo heterodoxo. Segundo Bernardo (1991), o marxismo heterodoxo é contrário a predeterminações de como a ação prática do homem deve ocorrer, por isso, ao se buscar compreender a ação humana, é necessário que haja a análise das suas particularidades. Essa constatação é fundamental para o entendimento de como a formação continuada da equipe gestora é tratada nas análises desenvolvidas no decorrer deste estudo.

2.1 O EIXO EPISTEMOLÓGICO DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA

A epistemologia presente em autores, como Martins (1989, 1998) e Santos (1992) está fundamentada na percepção da materialidade das relações humanas e permite a compreensão do homem como sujeito ativo, atuante no mundo que o cerca; assim, o homem é considerado um ser social.

A organização da sociedade permite que os homens se relacionem em diferentes espaços e esses espaços irão interferir na sua forma de pensar e agir. Porém, esse homem não é um ser apenas determinado, pois mesmo que sofra pressões e influências dos lugares nos quais convive, ele exerce pressões e também influencia as pessoas e as condições de sua existência. Santos (1992) indica que o homem vive cercado por contradições e é determinado pelas condições materiais que o cercam, mas também é um ser determinante, e, no meio dessas relações contraditórias, produz a sua própria vida.

Amparando-se nas ideias marxistas, o autor reconhece que dentro da materialidade do mundo, o ser humano está cercado de condicionantes que resultam em diferenças econômicas e de organização social, as quais denomina classes sociais. Porém, a partir do marxismo heterodoxo, a classe social não é vista como única determinante do homem, pois, ainda que limitado em diferentes aspectos, o ser humano sempre poderá agir de forma inesperada diante dos fatos, já que essa ação vem de sua capacidade criativa e transformadora da realidade.

Compreende-se, assim, que a ação do homem não ocorrerá apenas por pertencer a determinada classe social, já que está diretamente associada às relações que desenvolve durante a sua vida e à experiência que constrói nesse percurso. Santos (1992) afirma que o homem organiza um sistema ideológico próprio, constituído pela soma das relações práticas que exerce no mundo, advindas de diferentes espaços e das interações com outros homens.

Essa constatação indica um aspecto central desse eixo epistemológico, que se refere à compreensão do pensamento e da ação. Para Santos (1992), o pensamento é relacionado diretamente à ação teórica e não é guia da ação prática, uma vez que

o processo de atividade não é resultado do processo de pensamento. A atividade humana é prática, distinta do mundo das ideias quanto do mundo natural. Ela se autonomiza e, ao mesmo tempo, se historiciza, definindo-se como criadora de instituições (Santos, 1992, p. 28).

A ação prática ocorre no âmbito das relações sociais e se constitui ao mesmo tempo que o pensamento. A prática não aguarda o pensamento para então ocorrer (Thompson, 2021), pois teoria e prática estão relacionadas e uma não é superior à outra.

Essa constatação permite a Santos (1992) tecer uma crítica à organização social, que procura elitizar o conhecimento teórico e tornar o conhecimento prático secundário. Ao verificar o processo educacional, o autor afirma que, muitas vezes, diminui-se a importância das relações práticas em decorrência da visão de que a teoria é superior a elas e que, portanto, as ações práticas devem ser guiadas a partir das delimitações teóricas.

Quando Romanowski e Martins (2010, p. 288) transpõem essas reflexões para a formação de Professores, afirmam que [...] “as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente”. Ou seja, o contexto histórico, os conhecimentos teóricos e principalmente as diferentes práticas desenvolvidas na sociedade, o que inclui o mercado de trabalho e a economia, interferem nos espaços formativos.

Não é apenas o contato com o conhecimento que formará os docentes, mas também as ações práticas desenvolvidas durante todo o seu processo formativo, já

que “a forma como os homens agem é que vai definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo” (Martins, 1998, p. 169). O significado de uma teoria é sempre a vinculação com a prática já realizada, logo, diferentes práticas expressam teorias e essas práticas podem ser compreendidas na relação com o saber sistematizado.

É possível, por meio dessa relação prático-teórica, constatar que a teoria não é um guia da prática, pois não há como prescrever a ação humana e esperar que ela aconteça de forma linear e homogênea. Esse entendimento corresponde à defesa do homem como autor de sua própria história, dotado de capacidade criativa para pensar e agir.

Para Martins (1989), quando se tenta agir a partir de uma teoria como guia da ação se chega à negação de muitos elementos dessa teoria, fator esse que evidencia a autoria do homem no seu agir diante dos fatos e a impossibilidade de predeterminar os resultados da ação prática. Por mais que os docentes tentem padronizar suas ações seguindo determinada teoria, sempre agirão de forma heterogênea, o mesmo ocorre com o sujeito em situação de aprendizagem, pois a não passividade da ação humana não permite tais padronizações.

Logo, esses sujeitos se percebem dentro dessa relação contraditória, na qual há, por vezes, uma prescrição, mas essa prescrição não é realizada de forma linear na prática. O que se é direcionado a fazer difere daquilo que realmente se faz. Para Martins (1998), quanto mais a prática é realizada apenas por imposição da teoria, mais será desarticulada das questões do contexto, e, portanto, menos significativa aos sujeitos.

2.1.1 As relações de tipo novo no contexto escolar

É importante compreender que a prática expressa teorias, logo, a ação prática é elemento central para a construção do conhecimento. E é exatamente no processo de constituição dessa prática que as formas de pensar dos diferentes indivíduos irá se construir, sendo o local de trabalho um dos espaços que formará o ser humano.

Assim como em outros espaços sociais, nas instituições de ensino as relações de trabalho podem ser hierarquizadas, favorecendo o individualismo por parte de seus agentes. Esse individualismo fomenta a competição e a não

colaboração entre os sujeitos, tendendo-se, com ele, em geral, à separação de funções, o que inclui a separação, até mesmo, do pensar e do fazer.

Nessa relação, para alguns sujeitos é atribuída a função de planejar as ações que serão desenvolvidas e, para outros, a função de executá-las. Essa divisão favorece o estranhamento dos sujeitos em relação ao resultado do seu próprio trabalho, o que se deve à não participação dos sujeitos na totalidade do processo (Martins, 1998).

Para Martins (1989, 1998) e Santos (1992), apesar das muitas determinações que são postas pela organização social aos diferentes sujeitos, eles possuem capacidade de traçar novas estratégias para agir diante das variadas situações.

Destaca-se que diante de organizações de trabalho que lhes causam estranhamento, os sujeitos podem desenvolver diferentes práticas, desde resistências, indiferença, passividade e tantas outras (Bernardo, 1991). Essas práticas expressam a não aceitação ou não identificação do sujeito com aquilo que lhe foi imposto externamente.

Para Martins (1998) e Santos (1992), as instituições por vezes fomentam a competitividade e o isolamento, mas a capacidade dos sujeitos de construir sua própria história lhes possibilita tomar decisões contrárias a essas imposições. Entretanto, quando em detrimento do ambiente competitivo os trabalhadores passam a agir de forma mais colaborativa, novas relações de trabalho vão surgindo.

Essas relações novas não ocorrem em razão de orientações ou imposições externas, mas são geradas no interior da prática dos trabalhadores, são criações próprias (Martins, 1998). Essas novas práticas são denominadas relações de tipo novo (Martins, 1998; Santos, 1992) e se contrapõem às relações sociais individualistas. São as relações sociais de tipo novo que dão significado ao que, de fato, os trabalhadores querem realizar.

Santos (1992, p. 67) afirma que,

De um lado, esses trabalhadores, como indivíduos, apresentam a suas reivindicações de aumento de salários; de outro, esses mesmos indivíduos estabelecem relações sociais igualitárias, criando instituições que decorrem de suas práticas de luta.

E são esses movimentos, criados pelos próprios sujeitos, que lhes serão mais significativos. Transpondo essa reflexão para o âmbito escolar, pode-se inferir que existem imposições externas que chegam aos sujeitos cotidianamente, sejam orientações legais, decisões da mantenedora, etc., e esses necessitam atender de certo modo a essas imposições. Porém, em sua ação prática, a forma que realizarão essas demandas irá variar conforme as relações que possuem em seu ambiente de trabalho.

Martins (1998) afirma que novas possibilidades vão sendo afirmadas nas relações que se estabelecem no ambiente de trabalho e que esse movimento gera novos conhecimentos. O conhecimento ao qual a autora se refere é o conhecimento gerado na prática, interno às demandas dos sujeitos e que é expresso a partir de suas ações. Tais conhecimentos, por suas características intrínsecas, são capazes de representar determinado grupo de maneira mais fidedigna.

Para Santos (1992), é essencial que esse conhecimento seja captado em seu local de origem se de fato almeja-se compreender o que os sujeitos pensam. Pois, para ele,

Se pretendemos uma prática pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores, havemos de aprender com eles onde se gera esta pedagogia. Se a partir de suas lutas eles são capazes de criar um novo modo de produção, é de supor que no interior deste mesmo processo encontre-se, também, os princípios de uma nova pedagogia (Santos, 1992, p. 69).

Essa compreensão dos sujeitos em sua ação prática permite identificar conhecimentos gerados por eles em seu cotidiano e possibilita que estes se instrumentalizem para melhorar suas condições de trabalho, sem necessitar de uma teoria externa como guia, para que, de fato, em uma relação dialética entre prática e teoria, possam refletir e transformar sua realidade.

2.2 A EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Diante dos apontamentos referentes ao eixo epistemológico da pesquisa, cabe destacar a categoria experiência elaborada por Thompson (2021), pois, para o autor, a experiência assume um lugar fundamental para a construção do conhecimento, já que ela não desconsidera a ação humana, ao contrário, a valoriza.

Essa valorização da experiência torna-se necessária porque há uma divisão entre conhecimento teórico e conhecimento prático em muitas correntes de pensamento (Santos, 1992), sendo muitas vezes o conhecimento que emerge da prática visto de forma desvalorizada e em posição secundária em relação à teoria.

A desvalorização da ação prática mostra-se incoerente, pois o homem, compreendido pelo autor como um ser social, não permanece estático em sua vida. Ou seja, para estudá-lo é necessário considerar seus movimentos e as relações que realiza enquanto vive, nas quais produz continuamente experiência. Para Thompson (2021, p. 28), a experiência, ainda que imperfeita, é uma categoria que “[...] abrange a resposta mental e emocional, de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos eventos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de evento”.

Portanto, a categoria experiência auxilia na compreensão do ser social como um todo, como sujeito que possui história, pertencente a uma dada realidade, que interage com outros indivíduos e que por meio de sua ação prática produz conhecimento prático. O autor ressalta que a experiência gerada na prática é construtora de conhecimento válido, pois, a prática, mesmo que espontânea no ser social, não é produzida sem pensamento, já que o homem é racional e pensa sobre si e sobre o mundo.

A partir de Thompson (2021), compreende-se que não há um momento no qual o homem age de forma prática sem pensar sobre si e sobre as relações que o cercam. Toda prática é acompanhada da ação intelectual humana, ainda que não o seja de forma propositiva, o homem não desassocia o seu pensar do seu fazer.

Valorizar o pensar do homem sobre sua vida prática é valorizar o contexto de produção da própria vida. Desse modo, tais reflexões são pertinentes na busca por compreender a escola e a ação que os sujeitos que a compõem desenvolvem em seu ambiente de trabalho. Portanto, os conhecimentos elaborados a partir da prática não podem ser desconsiderados, visto que a experiência não é alheia ao pensamento e não é produzida em uma prática não refletida.

Thompson (2021, p. 29) apresenta outro conceito relevante para a compreensão da experiência, que se refere à experiência modificada. Para o autor, ela

[...] é *determinante*, no sentido de exercer pressões sobre a consciência social existente, propor novas interrogações e proporcionar grande parte do material que é o objeto dos exercícios intelectuais mais elaborados. Supõe-

se que a experiência constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos procedimentos do discurso científico de prova.

A experiência modificada desempenha um papel relevante na produção do saber científico, pois desprende-se das meras idealizações e ancora-se na realidade. Tais considerações podem ser desenvolvidas a partir da premissa de que a realidade não se submete à teoria, para então existir. Thompson (2021, p. 44) afirma que,

[...] sobretudo, o real não está “lá fora” enquanto o pensamento está no silencioso auditório de nossas cabeças, “aqui dentro”. Pensamentos e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também sentimos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência se entrelaça ao ser; mesmo quando contemplamos o “real” sentimos nossa própria realidade palpável (Thompson, 2021, p. 44).

Logo, considerar a experiência e a dinamicidade dos sujeitos em sua ação e pensamento torna-se fundamental para compreender o conhecimento construído por esses agentes e, desse modo, analisar a formação continuada que lhes é ofertada. Diante das alterações da realidade, resultantes da própria história e ação do homem no mundo, é necessário que haja uma constante reflexão a respeito do conhecimento, novos exames precisam ser feitos, visto que o mundo não é estático e nem predeterminado.

Para Thompson (2021), a capacidade de transformação do mundo e a necessidade de novas análises do conhecimento existente, que precisam ser feitas a partir da experiência, são o que permite questionar o papel da teoria como um guia da ação prática do homem. Visto que o mundo está em constante alteração, utilizar a teoria como guia seria limitante ao homem, que por intermédio de sua experiência tem novos elementos que a teoria não consegue prever.

Thompson (2021) defende uma apropriação ativa do mundo e a experiência é norteadora da compreensão da construção do conhecimento. A ideia de predefinição das ações humanas a partir de uma dada teoria constitui-se como autoritária e não contempla a materialidade das relações desenvolvidas no âmbito social. Cada realidade terá suas próprias relações, ou seja, as formas como os sujeitos agirão diante das variadas situações não serão homogêneas, mas serão ações complexas resultantes da experiência.

Tal afirmativa não refuta a importância do conhecimento teórico, mas reforça as palavras de Thompson (2021) a respeito de o homem pensar e existir ao mesmo tempo. Logo, se é desejável compreender o homem em sua totalidade, não há como favorecer uma parte de seu funcionamento, o seu pensamento, e desconsiderar a outra parte, a sua ação.

Ao falar diretamente sobre o processo educativo, Thompson (2002) relaciona a necessidade da consideração da experiência para que ocorra a aprendizagem, com o fato de que nenhum bom educador deseja lecionar a uma turma passiva, de meros receptores. Para o autor, a interação do aluno está relacionada com a aprendizagem, e se o tema abordado não fizer sentido para a sua vida, é provável que haja um total desinteresse.

Nesse sentido, cabe destacar que o processo de ensino-aprendizagem sempre terá especificidades em razão de particularidades das pessoas que compõem o grupo a ser ensinado e de quem as está ensinando. É possível relacionar esse contexto com as reflexões de Thompson (2002) acerca da educação voltada para adultos. O autor afirma que, ao se tratar de adultos, a experiência assume um papel fundamental na relação educativa.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p. 13).

Portanto, a experiência fornece subsídios para a melhor compreensão de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o educador na efetividade de sua ação. Com base no conceito de experiência, quem aprende constrói conhecimentos e, por meio do confronto entre o que já sabe por meio da prática e o que se está aprendendo, pode construir a experiência modificada.

Para Thompson (2002), deve haver uma necessária dialética entre educação e experiência, visando atingir o equilíbrio entre rigor intelectual e o respeito pela experiência. Para o autor, os conhecimentos precisam ser colocados à prova na ação prática e é com base nesses princípios que a formação continuada de gestores escolares demanda abrir espaço para que a experiência dos gestores seja considerada e auxilie na construção de avanços para a gestão escolar.

2.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre as contribuições, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa – PR. Para tal, a pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de abordagem qualitativa em educação busca incidir sobre a vida educativa, pois há uma valorização do contexto da pesquisa e não apenas dos dados coletados. Os autores compreendem que é necessário considerar, na pesquisa qualitativa, cinco características, a saber: o ambiente natural dos dados como fonte; a descrição dos dados; o interesse pelo processo; a análise indutiva; e a significação.

Assim,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Essa abordagem valoriza o processo da pesquisa como um todo e não apenas os resultados, além disso permitirá a compreensão das relações entre gestão e formação continuada, em seus tempos e espaços.

Como campo de pesquisa, um Núcleo Regional de Educação pertencente ao Estado do Paraná foi escolhido, a saber, o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. No *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação, há o indicativo de que a referida Secretaria realiza ações formativas para os gestores escolares. Como exemplo está o programa Tutoria Pedagógica, que define, como objetivo principal, especificamente a formação continuada da equipe gestora escolar, contando com 32 Núcleos de Educação participantes do programa.

A escolha do NRE/PG-PR ocorre em virtude de que a pesquisadora reside em um de seus municípios e também da expressividade que o Núcleo tem em relação à quantidade de escolas no Estado do Paraná, pois nele existem 113

escolas de diferentes modalidades de ensino. Em relação à quantidade de escolas atendidas no Paraná, o NRE encontra-se em quarto lugar.

O Núcleo atende 11 municípios, a saber: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. A pesquisa almejou envolver uma escola de cada município, objetivando representar os diferentes municípios que fazem parte do NRE de Ponta Grossa. Para a produção de dados, optou-se pela análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. De acordo com Triviños (1987, p. 137),

o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Na busca por contemplar essa visão dinâmica de como as relações se estabelecem em relação à formação continuada de gestores escolares no NRE/PG-PR, concorda-se com o autor ao optar pela entrevista semiestruturada como uma técnica de coleta de dados que possibilita aos entrevistados maior participação na pesquisa (Triviños, 1987). Foram realizadas entrevistas com membros de equipes gestoras de escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (PR) – Núcleo de Educação da cidade de Ponta Grossa – e com a Técnica Pedagógica do NRE/PG-PR, responsável pela formação continuada dos gestores escolares.

A participação no programa Tutoria foi escolhida como critério para a inclusão das escolas na pesquisa, visto que se infere que as escolas que participam do referido programa têm acesso a uma quantidade maior de momentos formativos. Das 113 escolas do NRE/PG-PR, 97 participam¹ do programa Tutoria Pedagógica e dentre essas, onze foram convidadas para participar da pesquisa. Por meio de um sorteador *on-line* uma escola de cada município foi selecionada; após a escolha, em contato com o NRE/PG-PR, obteve-se autorização para entrar em contato telefônico com cada escola e verificar a disponibilidade para participar da pesquisa. Das onze escolas obteve-se o aceite prévio de 9 escolas por meio de conversa com os

¹ Informação obtida em junho de 2023 em contato com a coordenadora do Programa tutoria pedagógica do NRE/PG-PR.

Diretores(as). Não foi possível contatar duas escolas, pois se ouvia a mensagem de número indisponível ou inexistente ao ligar para os números de telefone divulgados no *site* oficial da SEED-PR, e as escolas também não responderam via *e-mail* até o início da coleta de dados. Nesse caso, foi realizado um novo sorteio com as demais escolas dos dois municípios ainda não representados, e, por meio de contato telefônico, as duas escolas sorteadas na sequência aceitaram participar da pesquisa.

Destaca-se que nesse momento foi realizada uma apresentação inicial da pesquisadora e do objetivo da pesquisa às escolas, bem como se destacou que a pesquisa se encontrava em processo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP-UEPG) e concomitantemente em análise pelo NRE/PG-PR via e-protocolo, recurso *on-line* do próprio Núcleo. As escolas foram informadas também de que caso aceitassem participar da pesquisa, após a aprovação do CEP-UEPG e do NRE/PG-PR, o Diretor deveria assinar a autorização via e-protocolo, podendo também ter acesso a outras informações acerca da pesquisa.

Desse modo, após a aprovação das instituições mencionadas e com o parecer número 6.607.731 do CEP-UEPG via Plataforma Brasil, foi possível delimitar onze escolas como campos de pesquisa. Nessas onze escolas foram convidados(as) onze Diretores(as) e onze coordenadoras pedagógicas para compor o grupo de participantes da pesquisa, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Escolas e gestores escolares participantes da pesquisa

Escola	Diretor(a)	Coordenadora pedagógica
E1	D1	CP1
E2	D2	CP2
E3	D3	CP3
E4	D4	CP4
E5	D5	CP5
E6	D6	CP6
E7	D7	CP7
E8	D8	CP8
E9	D9	CP9
E10	D10	CP10
E11	D11	CP11

Fonte: A autora.

Foram realizadas entrevistas presenciais com um(a) Diretor(a) e uma Coordenadora Pedagógica de cada equipe gestora convidada, e com a Técnica

pedagógica do NRE/PG-PR, com vistas a dar maior abrangência à percepção da formação continuada desenvolvida no NRE.

O convite para participação na pesquisa foi feito via contato telefônico com os(as) Diretores(as) de cada escola, e uma data de entrevista foi agendada, portanto, conforme a disponibilidade dos(as) Diretores(as) e coordenadoras pedagógicas presentes na escola no dia agendado, a entrevista foi realizada presencialmente.

Os gestores escolares e a Técnica pedagógica do NRE/PG-PR tiveram liberdade para o aceite em participar ou não da pesquisa. As entrevistas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2024, sendo as 23 entrevistas presenciais.

Após a realização das entrevistas, foram relacionados temas pela pesquisadora a partir dos dados produzidos, para discussões no grupo focal, composto pelos gestores escolares participantes. Os temas foram: experiência prática, necessidades formativas dos gestores escolares, participação do gestor escolar durante a formação continuada desenvolvida pela SEED-PR, temas escolhidos pela SEED-PR para a formação, organização do tempo para participação na formação continuada, obrigatoriedade de participação, Programa de Liderança-PDL e Formadores em Ação. A escolha ocorreu a partir da recorrência de informações nas entrevistas.

Os dez gestores que aceitaram participar da segunda fase da pesquisa foram organizados em dois grupos com cinco participantes, para participação em grupo focal via *Google Meet*. O grupo focal foi escolhido por permitir a interação e trocas dos participantes a partir de sua experiência sobre as temáticas levantadas, visto que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9).

Nesse sentido, o grupo focal, dentro da abordagem qualitativa, permite o aprofundamento de questões e a possibilidade de compreensão de elementos que podem não ter ficado claros nos momentos das entrevistas individuais.

O grupo focal também possibilita a visualização de pontos em comum ou divergentes dentro de um grupo, no caso desta pesquisa, o grupo de gestores escolares. Os dados dos grupos foram gravados, transcritos e, posteriormente, analisados pela pesquisadora. Os participantes dos grupos focais, embora fossem

os mesmos das entrevistas, foram identificados como P – Participante, seguido por seu respectivo número, e GF para identificação do Grupo Focal (P1-GF, P2-GF, P3-GF, P4-GF e P5-GF). Tal identificação foi feita para assegurar o anonimato dos participantes na segunda fase da pesquisa e também identificar o instrumento de coleta de dados.

Para a análise documental, considerou-se as informações disponibilizadas em documentos e no *site* do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR sobre formação continuada de gestores escolares. Dentre os programas de formação continuada indicados no *site* da Secretaria de Educação que abordam a gestão escolar, estão: Canal do Professor; Estudo e Planejamento; Formadores em Ação; Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE; Tutoria Pedagógica.

Os dados coletados foram identificados com E para entrevistas e GF para grupo focal, e analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2020). Para a autora, a preocupação com a cientificidade é fundamental ao tratamento de dados, por isso, a análise deve buscar o sentido das informações coletadas, não se limitando a impressões apenas iniciais. Nessa direção, a análise se organiza a partir de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise tem por objetivo a organização dos dados, o que permite leituras e percepções iniciais a respeito do material coletado. Essa ação é seguida pela exploração do material já organizado, na qual haverá novo processo de análise e tomada de decisões. Por fim, no tratamento dos resultados há a significação e validação dos dados. Compreende-se que a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2020, p. 38).

Esse processo de tratamento e sistematização de dados culminou na organização de categorias, que não foram preestabelecidas, elas emergiram dos próprios dados da pesquisa. A respeito da categorização, a autora afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2020, p. 11).

As categorias de análise permitem a compreensão dos dados de pesquisa, a articulação entre os diferentes dados referentes à formação continuada dos gestores escolares, coletados nas entrevistas, na análise documental e nos grupos focais.

2.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os gestores escolares participantes da pesquisa e as escolas nas quais atuam foram nomeados a partir dos seguintes códigos: Diretor(a) (D), Coordenadoras Pedagógicas (CP), seguidos de um numeral de um até 11. O quadro a seguir apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

(continua)

Participante/escola em que atua	Cargo	Formação acadêmica	Tempo de atuação em equipe gestora escolar
D1	Diretora - QPM	Licenciatura em História	15 anos na direção auxiliar, e 2 anos na direção
CP1	Coordenadora Pedagógica - QPM	Licenciatura em Pedagogia	17 anos
D2	Diretor - QPM	Licenciatura em Matemática e Física	3 anos
CP2	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia	2 anos
D3	Diretor - QPM	Licenciatura em Educação Física	2 anos
CP3	Coordenadora Pedagógica - QPM	Licenciatura em Pedagogia e Letras Português/Inglês	18 anos como pedagoga e 11 anos na direção auxiliar
D4	Diretor - QPM	Licenciatura em Física	5 anos na direção auxiliar, 2 anos na direção
CP4	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia, Arte e Matemática	4 anos
D5	Diretora - QPM	Licenciatura em Pedagogia	3 anos
CP5	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia e Letras Português/Inglês	2 anos
D6	Diretora - QPM	Licenciatura em Química e Ciências Biológicas	3 anos
CP6	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia	7 anos
D7	Diretora - QPM	Licenciatura em Matemática	7 anos
CP7	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia	9 anos
D8	Diretora - QPM	Licenciatura em Educação Física	13 anos
CP8	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia	1 ano
D9	Diretor - QPM	Licenciatura em Ciências e Matemática	12 anos
CP9	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas	2 anos
D10	Diretora - QPM	Licenciatura em Pedagogia	4 anos
CP10	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia e Letras Português/Inglês	7 anos

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

(conclusão)

Participante/escola em que atua	Cargo²	Formação acadêmica	Tempo de atuação em equipe gestora escolar
D11	Diretora - QPM	Licenciatura em Matemática e Arte	12 anos
CP11	Coordenadora Pedagógica - PSS	Licenciatura em Pedagogia e Geografia	1 ano

Fonte: A autora.

Nota: QPM – Quadro próprio do magistério, refere-se aos professores concursados.

PSS – Processo seletivo simplificado, refere-se aos professores de contratação temporária.

2.3.2 A coleta de dados

A fase das entrevistas da pesquisa ocorreu entre os meses de maio e junho de dois mil e vinte e quatro. As entrevistas foram presenciais nas onze escolas participantes, o agendamento da entrevista buscou favorecer o melhor dia e horário para participação dos(as) Diretores(as) e pedagogas.

Destaca-se que nas escolas: E6, E10 e E11, as entrevistas das gestoras escolares ocorreu de forma conjunta, em razão dos imprevistos que demandavam a presença das participantes em atividades escolares. Nas demais escolas, as entrevistas foram individuais.

Após a autorização de cada participante, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Em contato posterior, os participantes que assim o desejassem tiveram acesso à transcrição de suas entrevistas e liberaram sua utilização na presente pesquisa.

A segunda fase da pesquisa ocorreu por meio de dois grupos focais, que inicialmente contariam com a presença de dez participantes, cinco em cada grupo. Porém, na data do primeiro grupo focal, participaram três gestoras escolares e, na data do segundo grupo focal, participaram duas gestoras escolares, totalizando cinco gestoras no total. Destaca-se a dificuldade mencionada pelos participantes na fase de entrevistas, em relação ao tempo disponível para participar da segunda fase da pesquisa.

O encontro dos grupos focais aconteceu por meio do *Google Meet* e, com a autorização das participantes, ambos os encontros foram gravados. As participantes do grupo focal dialogaram com a pesquisadora a partir dos temas levantados. Cada participante relatou sua opinião e trouxe contribuições para a reflexão coletiva acerca da formação continuada que os gestores escolares participam, permitindo o

aprofundamento de questões recorrentes nas respostas dos participantes da fase de entrevistas. A próxima seção apresentará o embasamento teórico acerca da formação continuada.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A presente seção aborda a formação continuada docente, compreendendo que os gestores escolares são docentes em função gestora. Entende-se que os estudos de autores, como Imbernón (2011), Marcelo García (1999) e Nóvoa (2017), sobre formação e formação continuada, fornecem elementos para se pensar a formação continuada de gestores escolares, visto que os princípios de formação são os mesmos.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A literatura apresenta uma ampla discussão sobre formação continuada de Professores e tais contribuições podem auxiliar na compreensão de como acontece a formação continuada de gestores escolares, visto que esses são Professores em funções gestoras. Para Subtil (2016), o processo formativo é inerente à formação individual e coletiva do ser humano e pensando-se especificamente na preparação para o exercício profissional, estão a formação inicial e a formação continuada. A autora apresenta a formação docente, de modo geral, como uma demanda da sociedade, demanda que se intensificou com a globalização e que marcou as décadas de 1990 e 2000.

Na conjuntura atual, a formação continuada de docentes está prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o qual expressa, na meta 16, a intenção de “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Essa intenção vem ao encontro da LDBEN (Brasil, 1996), que prevê, por parte da União, do Distrito Federal e dos Estados e Municípios, a oferta de formação continuada aos docentes.

Tais indicativos legais expressam a importância que a formação continuada assume para a melhoria do ensino, já que ela tem relação direta com a qualificação profissional dos docentes. Indicam, também, a responsabilidade do setor público em proporcionar a formação continuada aos Professores de suas escolas. Cabe ressaltar que a formação docente sofre influência das perspectivas sociais e econômicas vigentes e não há um consenso a respeito de como ela deve ocorrer, apesar de ser prevista na legislação.

Em 2020 foi promulgada a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O documento expressa que:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

A partir da defesa de que os docentes necessitam de um sólido saber relacionado aos conhecimentos das diferentes áreas, já constituídos, às metodologias de ensino e aos processos de aprendizagem e produção cultural, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) contempla três dimensões fundamentais para a formação continuada docente, a saber: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (Brasil, 2020).

Tais dimensões relacionam-se com a ideia de domínio do conhecimento de área por parte do Professor, da compreensão de que sua prática é desenvolvida a partir de aspectos didáticos e pedagógicos, e também de que se relaciona à cultura organizacional das instituições e ao contexto sociocultural, e, por fim, ao comprometimento pessoal assumido com a profissão.

Em relação à melhoria da prática docente, o Artigo 7º indica:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 4).

Nesse sentido, é possível visualizar no documento uma proposta metodológica para a formação docente, visto que contempla elementos essenciais para que ela seja considerada adequada, conforme indica o documento. Inclusive, o documento cita como um dos fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica o desenvolvimento da capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, com vistas à melhoria da aprendizagem dos

alunos (Brasil, 2020). Ainda que recente, a BNC-Formação Continuada vem recebendo críticas, pois a abordagem da proposta formativa é compreendida por diferentes autores como sendo tecnocrática (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020; Metzner; Drigo, 2021; Portelinha, 2021).

Os autores consideram que ao apresentar competências e habilidades, a formação se aproxima do aspecto meramente técnico. O engajamento profissional defendido pela BNC-Formação Continuada também é interpretado como indício de uma responsabilização dos docentes por realizar seu próprio processo formativo, com minimização da responsabilidade dos sistemas de ensino, tal qual os pressupostos do neoliberalismo, segundo afirmam.

Nesse sentido, reflete-se sobre os encaminhamentos práticos que estão sendo tomados pelas Secretarias de Educação para realizar as orientações da BNC-Formação Continuada, tendo em vista que a prática de tais orientações pode assumir uma perspectiva de negação da autonomia docente e de suas necessidades formativas. Assim, o estudo da referida resolução é importante, uma vez que está relacionada aos encaminhamentos assumidos pela formação continuada realizada por diferentes Secretarias de Educação nos últimos anos.

A revisão de literatura realizada neste estudo possibilita a reflexão de que cada vez mais os momentos formativos têm assumido características informacionais e técnicas, com a predominância da incorporação de metas e valorização de resultados de avaliações externas. Entretanto, entende-se a importância da valorização da prática pedagógica dos Professores e, consequentemente, dos próprios Professores para colaborarem na construção de documentos, como a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

A BNC-Formação Continuada não é resultado de ampla discussão entre os profissionais da educação (Portelinha, 2021), principalmente os atuantes na educação básica, o que, conforme o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, pode gerar estranhamento e resistências por parte dos docentes. Outro fator importante é a desassociação entre a formação inicial e a formação continuada, pois as Diretrizes anteriores (Brasil, 2015) abordavam a formação em um único documento, tratando de sua perspectiva inicial e continuada, expressando a ideia de continuidade.

Por meio de documentos distintos, as formações, inicial (Brasil, 2024) e continuada (Brasil, 2020) são organizadas separadamente; entretanto, ressalta-se

que se não existir um trabalho articulador entre as duas diretrizes, a formação ocorrerá a partir de uma perspectiva que rompe com a proposta aqui defendida, a proposta de *continuum* formativo. Nóvoa (2017) apresenta uma defesa em relação à não fragmentação entre formação inicial e formação continuada, mencionando o *continuum* como necessário para a compreensão das necessidades formativas dos docentes. Para o autor, a prática e a teoria se relacionam no processo de reflexividade do Professor e este deve ser sujeito de sua própria formação.

Tal como demonstram Rausch *et al.* (2021, p. 238) sobre o pensamento de Nóvoa, acerca da formação continuada de Professores,

Em resumo, a formação contínua de professores assume importância crucial para Nóvoa, pois é por meio dela que pode surgir uma renovação na educação, qualificando tanto os programas de formação inicial e continuada de professores como a constituição de profissionalidade docente, além de provocar uma possível mudança nas escolas e no próprio prestígio dos professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada não é compreendida como elemento isolado, tampouco como aspecto alheio à prática docente, mas como elemento necessário à constituição do docente, capaz de auxiliar o Professor na realização de transformações em sua compreensão da realidade e em sua atuação prática.

Desse modo, diante das orientações atuais sobre formação continuada e da discussão sobre os aspectos tecnocráticos na condução de propostas formativas, cabe destacar que, na presente pesquisa, discute-se a formação docente a partir de seu entendimento como um processo contínuo, no qual se identifica a formação inicial como a primeira fase de uma formação que, entende-se, precisa ser permanente (Marcelo García, 1999). Ou seja, não se espera que a fase inicial ofereça uma formação completa ao docente, até mesmo pela dinamicidade do conhecimento e complexidade da prática.

Na revisão de literatura realizada por Menezes e Silva (2021), as autoras indicam que para diferentes autores “[...] a formação de professores requer uma formação ao longo da vida, na compreensão de que, quanto mais sabemos, mais temos necessidade de aprender, pois, o conhecimento não é estável”. Portanto, há uma necessidade intrínseca para a profissão docente, essa necessidade é a de atualização de conhecimentos e de construção de novas práticas.

Também é uma demanda do mundo globalizado e tecnológico, que os Professores que estão inseridos nas escolas tenham uma crescente compreensão do que há de novo em sua área de conhecimento. Para Marcelo García (1999), o Professor necessita da formação continuada para alinhar-se às mudanças e transformações sociais e facilitar a aprendizagem dos alunos.

É importante compreender que o ato formativo é complexo, pois formar continuamente um docente implica a consideração da perspectiva pessoal e profissional, alinhando-se aos objetivos da instituição de ensino e à perspectiva de aprendizagem e objetivos do Professor em formação. Para Imbernón (2009), a consideração do contexto é importante para compreender o que condiciona a formação dos docentes, pois estes estão inseridos em dada realidade, a qual os influenciará diretamente.

Desse modo, a formação docente situa-se como uma ação não neutra, não isolada do contexto, e envolve a ação prática do docente em formação e os objetivos da proposta da qual está participando. Em se tratando especificamente da formação continuada, há que se considerar os conhecimentos construídos na prática e a relação que a proposta formativa fará com as problemáticas presentes no cotidiano de atuação profissional do Professor.

Tradicionalmente, a formação permanente constituía um momento de “culturalização” do professorado (pedagógica, didática, disciplinas...). Supunha-se, que atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o docente transformaria sua prática e, como num passe de mágica e milagrosamente, se converteria em um inovador que promoveria novos projetos. A padronização, o predomínio da teoria, a descontextualização, a realidade social atual e outros fatores que poderíamos acrescentar impediam e impedem esse processo (Imbernón, 2016, p. 145).

Conforme visto, para o autor, a oferta de formação continuada não garante necessariamente uma perspectiva de mudanças para o ensino, pois, apesar de propor acesso a novos conhecimentos docentes, esses não são diretamente convertidos em ações práticas. Há que se pensar a respeito das concepções e das perspectivas nas quais as propostas de formação continuada estão situadas, bem como sobre as relações que estabelecem com a formação docente.

3.1.1 Formação continuada como parte da formação profissional do professor

Os debates sobre a formação continuada docente no Brasil foram iniciados na década de 1960, a partir das discussões sobre o aperfeiçoamento docente. Desde então, a busca dos Professores por uma maior relação entre a formação continuada e a realidade escolar tem sido constante (Alferes; Mainardes, 2011).

Em se tratando especificamente da formação continuada, ou seja, daquela que ocorre após a formação inicial, diferentes termos são utilizados para conceituá-la. Destaca-se que, embora alguns termos sejam utilizados como sinônimos, há autores que os diferenciam.

Para Marin³ (2019), alguns termos estão presentes no cotidiano de educadores e também nos diferentes níveis da administração da educação para se referir ao processo formativo. Com vistas à sua melhor compreensão, os termos serão conceituados conforme a autora e organizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Termos mais utilizados para a formação continuada docente (continua)

Termo	Conceito	Observação
Reciclagem/ atualização pedagógica	Confere à formação a ideia de alterações, de um material manipulável, que pode ser manuseado para que assuma uma nova forma.	O termo é incompatível ao se pensar em sujeitos concretos, que não devem ser manipulados.
Treinamento	Termo utilizado na área de formação humana. Assume a ideia de modelagem de comportamento, de tornar alguém capaz de fazer algo, geralmente direcionado a uma tarefa.	Embora seja necessária a aprendizagem de novas técnicas de ensino pelos Professores, não se pode reduzir a formação apenas a essa aprendizagem, pois o treinamento, de forma isolada, pode conferir uma ideia mecânica ao processo educativo.
Aperfeiçoamento	Relaciona-se ao ato de tornar perfeito. Dada a complexidade da ação educativa, buscar tornar alguém perfeito ou completo, é uma busca incoerente com a ideia de processo, de continuidade do formar e formar-se. Também é passível a interpretação de responsabilização única do sujeito por tornar a educação perfeita, desconsiderando as influências externas que recaem sobre ela.	Quando assume o sentido de correção de defeitos, o termo aperfeiçoamento pode contribuir para a melhoria do ensino, porém, sozinho não representa a complexidade da ação formativa.

³ Cabe destacar que as reflexões de Marin (2019) são a 2ª edição de uma publicação de 1995. Segundo a autora, a nova edição foi organizada pelo elevado número de solicitações do meio acadêmico. Infere-se, portanto, que em quase três décadas, as perspectivas de formação continuada abordadas por Marin (2019) ainda se fazem presentes no meio escolar, mesmo que muitas delas precisem ser superadas.

Quadro 4 – Termos mais utilizados para a formação continuada docente (conclusão)

Termo	Conceito	Observação
Capacitação	Refere-se ao tornar capaz, habilitar para, ou, convencer. Assim como o aperfeiçoamento, pode ser compreendido de duas formas, uma destacada como positiva e, outra, como negativa. Em sentido positivo, refere-se ao capacitar-se para desenvolver ações profissionais, e, em sentido negativo, diz respeito a ser persuadido para realizar determinadas ações.	O sentido negativo do termo respalda as propostas de pacotes formativos externos aos sujeitos atuantes na escola, pouco contribuindo com a formação.
Educação permanente, formação continuada e educação continuada	Os termos citados pautam-se no conhecimento como elemento central da formação, abordando a educação ao longo da vida, a atividade consciente para a mudança, e a prática social da educação mobilizadora.	Esses termos, como conjuntos de um mesmo bloco, são os mais coerentes para se referir ao processo formativo de docentes.

Fonte: MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2019. p. 105-115.

Nota: Dados organizados pela autora a partir de Marin (2019).

Tendo em vista esses conceitos, a escolha dos termos a serem utilizados para referir-se à formação docente não representa apenas uma nomenclatura, mas também escolhas teóricas. Assim, concorda-se com Marin (2019) ao escolher-se a nomenclatura formação continuada na presente pesquisa.

Constata-se que nas discussões da literatura contemporânea, a formação continuada assumiu novos contornos, já que é possível perceber que “[...] a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo” (Alferes; Mainardes, 2011, p. 4).

Imbernón (2009) afirma que a partir do século XX houve uma crítica rigorosa à formação de caráter técnico e às propostas formativas ofertadas sem a participação dos Professores em sua definição. Porém, na prática, a formação em sua maioria permanece estruturada a partir de lições e conferências modelos, geralmente ofertadas por *experts*, enquanto o Professor é visto como aquele que não sabe e necessita aprender.

Tal percepção vai ao encontro das reflexões de Martins (1998), quando indica que a prática não é guiada pela teoria e que as pessoas tomarão suas próprias decisões dentro de sua realidade de vida. A superação de concepções

formativas não condizentes com a ideia de aprendizagem contínua ocorrerá quando elas fizerem sentido para a realidade e o contexto de cada sujeito, o que inclui as concepções de todos os envolvidos no processo de ensino e torna a discussão prática tão necessária quanto a discussão teórica.

3.2 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A defesa de momentos formativos que estejam de acordo com as demandas da prática é amplamente discutida na literatura. Para Imbernón (2011), a formação continuada não se limita a uma atualização científica, didática ou psicopedagógica. O autor utiliza, inclusive, a nomenclatura formação permanente, também se referindo ao *continuum* desenvolvido ao longo da vida profissional do Professor, já que “existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização” (Imbernón, 2011, p. 31).

Marcelo García (1999) apresenta sete princípios que norteiam a formação. O primeiro trata do contínuo e envolve a ligação entre a formação inicial e a formação continuada, também envolve a manutenção dos princípios éticos necessários durante todo o processo formativo. Esse primeiro princípio indica a necessidade da formação continuada, visto que, conforme o autor, a formação inicial não oferece um produto acabado.

O segundo princípio consiste em integrar a formação de Professores em um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação precisa acompanhar as mudanças da atualidade, entretanto, elas necessitam caminhar em conjunto. Nesse sentido, a formação pode ser compreendida como uma estratégia para a melhoria do ensino.

O terceiro princípio envolve a necessidade de ligar os processos de formação de Professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Compreende-se, a partir do autor, que esse princípio afirma a potencialidade do contexto escolar para a formação dos docentes.

A integração entre a formação de Professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, a formação pedagógica dos Professores, constitui o quarto princípio. Já o quinto princípio aborda a integração teoria-prática.

Esses princípios expressam a necessidade de uma formação teórica sólida alinhada à formação prática, pois ambas propiciam conhecimentos ao docente.

O sexto princípio indica a necessidade da equivalência entre a formação recebida pelo Professor e o que se espera que posteriormente ele desenvolva. Ou seja, “[...] na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (Marcelo García, 1999, p. 29).

Por fim, o sétimo trata do princípio da individualização, a partir do qual defende-se que a formação não pode ser homogênea. As características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, e outras, necessitam ser consideradas no processo formativo. A formação deve atender às necessidades e expectativas pessoais e profissionais dos docentes, e sua individualização não se refere apenas ao indivíduo isolado, mas à individualização de determinada realidade.

Como visto, tais princípios se referem à formação docente de modo geral, mas se compreende que podem ser contemplados ao se conceber a formação continuada, visto que ela integra o processo de formação geral, conforme Marcelo García (1999). O autor afirma que há um escasso desenvolvimento teórico e conceitual sobre a formação permanente de Professores. Afirmativa semelhante pode ser feita em relação à formação continuada de gestores escolares, visto que as produções encontradas na revisão de literatura desta tese tratam de experiências formativas de alguns contextos e não de um estudo sobre seus princípios e conceituação.

Desse modo, o estudo de Marcelo García (1999) a respeito de formação pode fornecer elementos norteadores à reflexão acerca da formação continuada de gestores escolares, ainda que não trate apenas dela de forma específica. Em uma pesquisa recente, Yot-Domínguez e Marcelo (2022) realizaram um estudo para verificar dentre estratégias formais e não formais as principais formas de aprendizagem dos docentes. Sua pesquisa contemplou Professores de três países, incluindo o Brasil. Em seus resultados apresentam 10 dimensões de aprendizagem dos Professores, a saber:

- 1) Consultar on/off line fuentes de información
- 2) Aprender formalmente
- 3) Aprender de otros
- 4) Compartir ideas y problemas
- 5) Interactuar con otros,

- 6) Colaborar con compañeros
- 7) Participar en actividades del centro
- 8) Experimentar
- 9) Reflexionar
- 10) Expansión (Yot-Domínguez; Marcelo, 2022, p. 12).

Compreende-se a partir das ideias dos autores, que essas dimensões podem auxiliar no entendimento sobre a formação continuada de gestores escolares, juntamente com os princípios relacionados anteriormente por Marcelo García (1999), visto que apresentam uma sistematização das principais formas de compreensão dos docentes acerca de diferentes temas e da organização do processo formativo. Portanto, acredita-se que a inclusão dessas estratégias de aprendizagem nas propostas formativas pode aumentar o engajamento dos gestores em seu processo de formação.

Com base nos princípios e nas dimensões de aprendizagem apresentadas, compreende-se que apenas dotar o corpo docente de conteúdos, técnicas e conhecimentos considerados como atuais, não gerará de fato mudanças significativas no trabalho desenvolvido. Imbernón (2016) afirma que a mudança ocorre a partir de transformações mais profundas, o que é mais complexo do que apenas atualizar os Professores.

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida (a total incerteza é má conselheira); que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve se adaptar à realidade do professorado (contextos, etapas, níveis, disciplinas etc.) (Imbernón, 2016, p. 144).

Ou seja, propostas de formação sem a devida articulação prático-teórica não resultarão em mudanças permanentes. O autor indica que quando há a predominância de uma formação de caráter transmissor, na qual a teoria é entendida como aquela que deve conduzir a ação, esta torna-se descontextualizada, pois é alheia à prática.

A descontextualização ocorre quando as questões dos docentes, incluindo aqueles que exercem a função gestora, não são abordadas e temas genéricos, os quais se imagina que todo Professor precise saber, são colocados por agentes externos como necessários à formação. Os temas genéricos resultam em atividades superficiais com soluções superficiais, pouco contribuindo para a transformação da prática (Imbernón, 2009).

Assim, a formação continuada necessita fazer sentido para o gestor em formação, em seu formato e em sua temática. Conclui-se que ao se organizar a formação dissociada da realidade escolar, ou apenas advinda de projetos externos, desconsidera-se o conhecimento gerado nesse espaço, ao mesmo tempo que se valoriza determinado tipo de saber, que geralmente é visto com estranhamento pelos sujeitos que compõem a escola, já que pode não atender às suas demandas. Para Imbernón (2011, p. 148),

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitissem examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o que se faz.

Com base nessas reflexões, compreende-se que os conceitos de formação continuada e de desenvolvimento profissional não são sinônimos, apesar da formação continuada ser um elemento que constitui o desenvolvimento profissional (Imbernón, 2011). Para o autor, em uma conotação funcionalista, o desenvolvimento profissional é visto apenas como uma melhoria de habilidades e de desenvolvimento de competências. Ver o desenvolvimento profissional apenas como uma ação de formação continuada é muito restritivo (Imbernón, 2009), pois, para se atingir o desenvolvimento profissional, a formação continuada é necessária, mas não é a única responsável. Essa compreensão somente é possível ao se conceituar o desenvolvimento profissional a partir da compreensão de que

A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva (Imbernón, 2009, p. 78).

Esses elementos indicam que a formação continuada é parte de um todo mais complexo e que para se atingir o desenvolvimento profissional não basta participar de ações formativas, mas considerar todo o contexto que lhe é inerente. Porém, a formação continuada é um fator relevante dentro do contexto do desenvolvimento profissional e precisa ser valorizada e pensada por todos os envolvidos no processo educativo. Na seção a seguir tratar-se-á do embasamento teórico sobre gestão escolar.

4 A GESTÃO ESCOLAR E A EQUIPE GESTORA

Esta seção aborda a gestão escolar como área de atuação da equipe gestora. Compreende-se que o gestor escolar necessita de conhecimentos práticos e teóricos sobre sua área de atuação para conseguir desenvolver seu trabalho de maneira contributiva à aprendizagem dos alunos. Tal afirmação expressa a necessidade de se pensar o processo formativo dos profissionais que realizam a gestão. Lück (2009) afirma que há a necessidade de que o gestor desenvolva suas capacidades intelectuais para orientar o trabalho educacional, desse modo, a presente seção almeja abordar a gestão escolar e as funções exercidas por gestores escolares, expressando a complexidade da área e afirmando a importância da formação continuada desses profissionais.

4.1 A NECESSIDADE DA GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Para se tratar da gestão escolar há que se compreender que a escola é uma instituição composta por pessoas, necessitando, para seu bom funcionamento, de uma organização específica. Ressalta-se que as instituições são aqui compreendidas como construções humanas e históricas, as quais, conforme Nadal (2011, p. 149), são

[...] constituídas de elementos ideológicos (ideias), econômicos (estrutura e funcionalidade) e políticos (ação humana intencional), sendo, portanto, instâncias instituintes e capazes de constituir-se como realidade própria e de influenciar a realidade social.

Portanto, as relações que ocorrem nas instituições são resultado da coexistência desses elementos, o que não ocorre sem conflitos e em meio a contradições. Nesse contexto, a administração desses espaços se caracteriza como uma necessidade, visto que as organizações humanas são dotadas de múltiplos objetivos que requerem a participação de diferentes sujeitos, e tais aspectos precisam ser administrados, organizados (Paro, 2012).

Para Vitor Paro, a administração, em seu sentido geral, pode ser conceituada como a “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2012, p. 25). Ou seja, o processo de administração existe para

atingir fins determinados, que são os objetivos. Sobre esses, o autor destaca a capacidade do homem, diferentemente dos animais, de determinar o que quer atingir, pois é a partir dos objetivos estabelecidos pelos homens que eles realizarão o planejamento e desenvolverão ações para concretizá-los.

Em relação à administração geral, Paro (2012) define dois processos fundamentais para que ela ocorra, sendo: a racionalização dos recursos e a coordenação dos esforços coletivos. A partir desses processos, o autor compreende que a organização racional do processo de administração envolve o estabelecimento de estratégias para se chegar ao objetivo final de forma adequada e econômica, ou seja, que utilize os recursos da melhor forma possível, sem desperdícios. Para isso, o homem necessita mobilizar os recursos disponíveis, materiais e conceptuais. O autor destaca que os recursos materiais dizem respeito às condições objetivas para a realização do trabalho, assim como aos meios de produção; já os recursos conceptuais envolvem os conhecimentos e as técnicas desenvolvidas pela humanidade. Esses recursos precisam ser mobilizados no processo administrativo para benefício do homem, pois, para o autor, o homem é sempre o fim do processo e, portanto, não pode ser considerado como apenas mais um recurso. Quando o homem é percebido apenas como um recurso, perde-se a consideração de sua humanidade por parte dos outros homens, e esses, por não o verem como um igual, tendem a perder a visão de colaboratividade necessária à administração, pois esta é uma atividade resultante de esforço humano coletivo (Paro, 2012).

Nesse sentido, concorda-se com o autor (Paro, 2012), que atribui ao homem a posição de idealizador e realizador de práticas administrativas, as quais beneficiarão a si próprio e aos outros homens. A partir dessa perspectiva, é possível situar a escola como uma instituição que necessita ser administrada, para que atinja o objetivo educacional a que se propõe. Para Libâneo (2004), as instituições escolares possuem características próprias que as diferem de outras instituições, portanto, ele opta por chamá-las de organizações. O autor defende que para atingirem seus objetivos as organizações necessitam de um processo de decisão, o qual requer direção e controle; esse processo é por ele denominado de gestão⁴.

⁴ Na perspectiva de Libâneo (2004), o termo gestão é mais abrangente do que o termo administração. Na presente pesquisa utilizaremos o termo gestão por estar presente em grande parte da literatura utilizada e também nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Portanto, é possível estender as discussões da administração geral à gestão escolar, definindo que a ela cabe administrar de forma racional os recursos para a realização dos objetivos propostos pela organização de ensino. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 315), “os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”.

Visto a complexidade de tais objetivos, há que se considerar a gestão da escola como uma ação igualmente complexa, que é permeada por diferentes dimensões de atuação e envolve uma multiplicidade de sujeitos. Desse modo, é possível visualizar a necessidade de pessoas responsáveis pela articulação desse processo organizacional e administrativo nas escolas; estas pessoas compõem a equipe gestora.

Lück (2009, p. 22) considera que

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. [...] Nessa equipe de gestão tem destaque o Diretor escolar, responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares.

Aos gestores escolares cabe dirigir todo o processo de gestão do ambiente escolar, organizar e mobilizar os múltiplos sujeitos que compõem a escola. É preciso destacar que, mesmo que a função dos gestores esteja diretamente ligada às responsabilidades administrativas, estas não são desassociadas do caráter educativo.

Quando Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) destacam a escola como uma organização que embora possa usufruir de princípios e métodos da administração geral se afasta de outras instituições justamente por seu objetivo último – a formação humana –, os autores enfatizam que as ações desenvolvidas na escola são predominantemente qualitativas e, até mesmo, os aspectos quantitativos são direcionados à formação de um ser humano. Desse modo, é possível compreender que a ação gestora administrativa é voltada ao homem como fim.

Essa reflexão auxilia a compreensão da gestão escolar como atividade que envolve tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos técnico-administrativos.

Paro (2015) destaca a necessidade da compreensão, no campo da gestão escolar, de que o administrativo e o pedagógico coexistem na mesma atividade, afirmando, inclusive, que existem potencialidades pedagógicas da prática administrativa.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a gestão escolar, ao mobilizar os recursos da escola para atingir os objetivos pretendidos, não se desassocia em nenhum momento do caráter pedagógico de sua atividade, já que o objetivo final sempre será educativo, logo, exercer a administração de forma isolada dos aspectos educacionais seria sem sentido. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 317) explicam essa relação, ao definirem os aspectos pedagógicos como atividades fim e os aspectos técnico-administrativos como atividades meio, “[...] ambos impregnados do caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais”.

Diante do exposto, conclui-se que a gestão escolar envolve a perspectiva humana em todo o seu processo, pois é pensada e realizada por homens e tem como objetivo final a formação humana. Toda essa especificidade destaca a importância e a necessidade de se pensar a partir de qual perspectiva a gestão é desenvolvida.

4.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar envolve diferentes profissionais que, de forma associada, corroboram para que os objetivos educacionais propostos pela escola, para a formação do aluno, sejam concretizados. Cabe destacar que por ser realizada por pessoas (Diretor, Coordenador Pedagógico, etc.), e também por articular outros sujeitos em sua realização (professores, funcionários, alunos, pais, comunidade, etc.), a gestão escolar é uma área permeada por concepções diversas (Lück, 2009).

Conforme a compreensão do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (Santos, 1992), as pessoas sempre terão suas próprias concepções e ainda que influenciadas pelo meio em que estão inseridas, também exercerão influência para a construção do ambiente de trabalho. Com base nessa perspectiva, percebe-se que o desenvolvimento da gestão escolar não ocorre de forma neutra e isolada, uma vez que depende das pessoas e de seu contexto.

Paro (2015) afirma que a administração escolar é uma mediação exercida pelos membros da equipe gestora. Desse modo, cabe à gestão escolar mediar não apenas os recursos, mas as dimensões e concepções que integrarão esse

processo. O gestor escolar não apenas lidera questões administrativas, como visto, seu trabalho está permeado por questões pedagógicas.

A compreensão existente sobre a gestão escolar pode variar conforme a compreensão de mundo que os sujeitos possuem. Os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) identificam duas concepções principais em vigência na gestão escolar, a saber: a concepção técnico-científica e a sociocrítica. Elas são concepções opostas, uma vez que divergem em relação à compreensão da hierarquia e da neutralidade dentro do espaço escolar. Para os autores, ambas se fazem presentes nas escolas, sendo a concepção técnico-científica a mais comum na realidade educacional brasileira.

Na concepção técnico-científica a escola é considerada como um espaço neutro, incapaz de assumir posicionamentos diversos, portanto, a gestão escolar se desenvolve a fim de atingir uma máxima eficiência, controlando esse espaço que pode ser organizado a partir de uma estrutura pautada na hierarquização das funções, na centralização de decisões e na imposição de ações (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009). Tal perspectiva coaduna com as necessidades do neoliberalismo, que, segundo Silva *et al.* (2024), é a visão econômica predominante no Brasil e em todo o mundo.

Paro (2015) alerta que a busca por atender as razões de mercado menospreza os fins educativos, o que favorece a presença da concepção técnico-científica na gestão escolar. Essa concepção busca tratar a escola como qualquer outra instituição, assemelhando seus processos administrativos aos processos empresariais. Nesse modelo de gestão, a perspectiva de lucro, comum entre instituições empresariais, ocorre por meio da busca por atender interesses particulares (de empresa privadas) e com a formação de alunos para o mercado de trabalho. Essas ações visam proporcionar retorno financeiro para o mercado, por meio das escolas.

A organização técnico-científica é exemplificada por Libâneo, Oliveira e Toschi, (2009, p. 327) por meio das seguintes características:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.

- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Mais ênfase na tarefa do que nas pessoas.

Tais características expressam a organização escolar pautada na centralidade das decisões da gestão escolar, essa centralidade, por vezes, é direcionada ao Diretor como figura que detém poder, por ter um cargo hierarquicamente superior aos demais. Mais atualmente, a configuração em vigência dessa concepção é denominada gerencialismo e articula as demandas do neoliberalismo no contexto escolar.

O gerencialismo requer da gestão escolar uma organização que separe quem estabelece os objetivos de quem os executa, e exerce, assim, uma perspectiva de controle do trabalho escolar com ênfase nos resultados apresentados. A escola sofre certa forma de pressão para apresentar bons índices, porém, não lhe é permitido participar dos processos reflexivos para a construção desses objetivos (Paro, 2015).

Nessa concepção, o mercado indica os caminhos que a escola deve seguir, pois se busca atender suas demandas com vistas a fortalecer os interesses do setor privado. Na gestão gerencial, as estratégias de descentralização são, na verdade, processos de desconcentração, já que a escola não possui plena autonomia para tomar suas decisões, mas recebe total responsabilização por seus resultados. O Estado assume papel mínimo e a ele cabe regular metas e demandas para que a gestão escolar as execute (Silva; Silva; Santos, 2016).

Vê-se, então, que, por meio do gerencialismo, a gestão escolar fica em evidência, já que passa a ser responsável pela execução de propostas e metas impostas à escola. O fracasso no cumprimento das metas é atribuído a uma gestão escolar ineficaz, sem que sejam consideradas as condições externas existentes e que impactam em sua atividade.

As reflexões de Paro (2015) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) permitem concluir que para que os gestores compreendam os processos de gestão, com base na concepção técnico-científica, precisam ser formados a partir de seus pressupostos, e constantemente orientados em suas decisões.

Em contrapartida, a concepção sociocrítica⁵, a partir da perspectiva democrático-participativa, apresenta outra percepção para o desenvolvimento da gestão escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009). Tal concepção percebe a escola como um local intencional, no qual ações são desenvolvidas com a intenção de atingir objetivos previamente estabelecidos, este local é constituído por pessoas que visam, por meio de suas interações, tomar decisões de forma democrática. Considera que não há neutralidade no espaço escolar, pois esse é construído pelas diferentes pessoas que o compõem, e quando se trata de pessoas não há neutralidade. Portanto, as decisões necessitam ser colaborativas, discutidas e deliberadas pelo todo, o que implica que todos assumam responsabilidades no trabalho a ser desenvolvido (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009).

Paro (2015), defende que a perspectiva democrática é condizente com a natureza do processo educativo, pois o aprendizado escolar é necessariamente democrático, já que a aprendizagem é baseada na relação de troca entre Professor e aluno. O autor também destaca que o produto educacional é um ser humano educado, portanto, pode-se inferir que não há previsibilidade e padronização que possa ser imposta, pois o processo é cheio de particularidades.

A concepção democrática é defendida tanto na literatura quanto na legislação, como sendo a perspectiva condizente para a gestão escolar (Brasil, 1996). Amparando-se nessa constatação, defende-se, neste estudo, que os princípios democráticos coadunam com a perspectiva de formação que respeita a experiência humana e o homem como um construtor de conhecimento, o que torna possível relacionar tal afirmativa aos pontos levantados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 327) para exemplificar a gestão democrático-participativa:

- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.
- Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- Qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

⁵ A concepção sociocrítica pode se desdobrar em outros estilos de gestão, como: autogestionária, interpretativa e democrático-participativa (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009).

Assim, compreende-se que desenvolver a gestão escolar requer dos gestores uma clareza de sua perspectiva de sociedade, educação e formação humana, para que possam compreender pressupostos que norteiam seu trabalho. A crença de neutralidade ou não neutralidade, como visto, também implica posicionamento por parte dos sujeitos, assim como a forma que a hierarquização é vista e como o contexto escolar é organizado.

Lück (2015) apresenta importante contribuição para a compreensão das concepções de gestão, pois identifica que além do posicionamento dos gestores escolares sobre essa questão, há que se identificar como se organizam conceitualmente os sistemas de ensino, que também terão suas próprias escolhas em relação ao desenvolvimento da gestão escolar.

A autora afirma que a relação entre as orientações que vêm de um sistema de ensino para a escola, precisa ser pensada e considerada com mais cuidado, pois,

Em geral, identifica-se que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as escolas, impondo-lhes ações e operações que poderiam ser decididas, com mais proveito e melhores resultados por elas mesmas. Propõem “autoritariamente” processos participativos de decisão, sem, no entanto, promoverem essa participação em seu próprio contexto e na definição de políticas educacionais; em seus programas de ação, em vez de políticas e diretrizes amplas, definem ações específicas e limitadas em escopo a serem executadas pelas escolas (Lück, 2015, p. 51).

Portanto, o posicionamento da escola em relação à construção de sua concepção de gestão escolar pode ser prejudicado caso as orientações vindas de seu sistema de ensino apresentem concepções que possam divergir das construídas no contexto escolar. Conclui-se que os gestores escolares precisam compreender sua própria concepção de gestão escolar, assim como compreender a concepção do sistema de ensino ao qual pertencem para que possam atuar de modo intencional com vistas à formação educacional de seus alunos.

4.3 OS GESTORES ESCOLARES E SUAS ATRIBUIÇÕES

Os gestores escolares são membros de uma equipe de gestão, a qual geralmente é constituída pelo Diretor, Diretores Assistentes ou Auxiliares, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores, Orientadores Educacionais e

Secretários Escolares (Lück, 2009). Porém, essa constituição pode variar de acordo com a localidade onde se encontra a escola.

No Estado do Paraná os membros da equipe gestora das escolas públicas estaduais são: Diretor, Diretor Auxiliar e Pedagogos (Paraná, 2023a). É importante destacar que as formas de habilitação para a função⁶ de Diretor e de Pedagogo são distintas.

O Diretor e o Diretor Auxiliar, segundo a Resolução n. 8.835/2023 (Paraná, 2023b), são eleitos em consulta à comunidade ou indicados administrativamente; ressalta-se que a segunda opção ocorre caso haja impedimento para a realização da primeira ou a partir da existência de algo que impeça o Diretor eleito de exercer sua função. Os profissionais que desejam se habilitar à direção escolar precisam ser, segundo o artigo 4º da referida Resolução:

- I - professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e servidores do Quadro Único de pessoal – QUP;
- II - funcionários do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB e do Quadro próprio do Poder Executivo – QPPE;
- III - professor contratado em regime especial – CRES (Paraná, 2023b, p. 39).

Em todos os casos, o profissional deve possuir curso superior e ter aprovação nos seguintes cursos de formação: Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na linha de estudo de Gestão Escolar; ou possuir Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, com ênfase em Gestão Escolar, ou comprovar outros cursos de Gestão Educacional. Também haverá avaliação de conhecimento, mediante prova, sobre os referidos cursos (Paraná, 2023b).

Já o Pedagogo integra uma equipe denominada equipe pedagógica, que é composta por licenciados em pedagogia (Paraná, 2023a); estes realizam concurso específico para a função e podem ser efetivos e integrar o Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou serem Professores contratados em regime especial (CRES),

⁶ Segundo Macedo (2016), os termos cargo e função são utilizados para descrever diferentes aspectos do ingresso e das atividades profissionais. Cargo refere-se à posição obtida por meio de concurso público, enquanto função se refere às ações desenvolvidas pelos profissionais em sua atuação. Considerando que os Coordenadores Pedagógicos/pedagogos ingressam por concurso específico e os diretores são escolhidos por processo de eleição, utilizar-se-á o termo funções, uma vez que esta pesquisa não trata do ingresso na profissão, mas das atividades desempenhadas na gestão escolar.

que possuem contratação temporária por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

No Estado do Paraná os Diretores podem possuir licenciaturas diversas, portanto, a formação continuada na área de gestão escolar demonstra ser um requisito para que esses docentes possam assumir a função gestora. Já os Pedagogos são contratados a partir de sua formação no curso de pedagogia, sem precisarem ter concluído nenhuma formação continuada preestabelecida.

A literatura apresenta diversas atribuições esperadas da atuação profissional desses sujeitos; autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Lück (2009, 2015); Paro (2015), Pinto (2011), entre outros, dedicam-se à compreensão da função dos gestores. Para Lück (2009), os gestores escolares realizam sua atuação profissional a partir de duas dimensões, a saber: a organização e a implementação. Ou seja, os gestores necessitam desempenhar funções de organização, sistematização, provisão de recursos para que então consigam implementar as ações objetivadas. A implementação envolve a ação propriamente dita para realizar transformações no contexto escolar.

Desse modo, pode-se compreender a posição de liderança que os gestores escolares assumem frente ao projeto educacional. Paro (2015) ressalta que o Diretor escolar ocupa uma posição vista comumente como hierarquicamente elevada dentro da escola, por isso, grande parte das pessoas, quando pensa em administração escolar, pensa na figura do Diretor, uma vez que, ao se compreender a escola como uma instituição que necessita de gestão, infere-se que esse espaço necessita de alguém que a realize, e o Diretor apresenta-se como o líder desse processo.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelo demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. O assistente do diretor desempenha as mesmas funções, na condição de substituto direto (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 341).

O Diretor é responsável por diferentes demandas no âmbito escolar e necessita estar inteirado de todos os processos que ocorrem nesse espaço, visto que precisa, de forma conjunta com sua equipe, fazer com que os objetivos da escola se realizem em conformidade com a legislação e com as demandas do sistema de ensino ao qual pertence. Portanto, “[...] cabe ao diretor, como liderança

pedagógica, alimentar o grupo com o maior detalhamento possível sobre os diferentes aspectos de cada situação analisada para a tomada de decisão coletiva” (Pinto, 2011, p. 172).

A articulação necessária para que esse detalhamento ocorra acontecerá apenas se o Diretor tiver conhecimento prático e teórico de sua função, para então compreender as diferentes áreas que requerem sua intervenção. Nesse sentido, Lück (2009) alerta que a atuação do Diretor será tão limitada quanto for sua concepção de educação e gestão escolar.

A autora também esclarece que diante de uma demanda tão complexa como a de liderar uma escola, o Diretor não pode realizar a gestão de forma fragmentada, ele necessita conhecer e desenvolver ações que lhe permitam compartilhar com seus pares as atividades a serem realizadas. Porém, isso precisa ocorrer de forma colaborativa, sem limitar-se apenas às questões administrativas (Lück, 2009).

Desse modo, ressalta-se como função do Diretor escolar atender às questões pedagógicas e administrativas, pois conforme visto, ambas não são desassociadas. Nessa mesma direção, o Estado do Paraná indica que “[...] na gestão da instituição de ensino, o Diretor e o Diretor Auxiliar deverão atender e cumprir plenamente às atribuições e competências nos âmbitos pedagógico, administrativo-financeiro e democrático” (Paraná, 2023b, p. 42).

Para compreender as atribuições que a SEED-PR destina aos Diretores escolares, organizou-se o Quadro 5, com dados da Resolução n. 8.835/2023 (Paraná, 2023b):

Quadro 5 – Atribuições dos Diretores escolares de escolas estaduais do Estado do Paraná (continua)

Atribuições
Gestão pedagógica
- acompanhar e monitorar, diariamente, a frequência escolar dos estudantes, para garantir no mínimo 85% (oitenta e cinco por cento) de frequência média diária, na instituição de ensino; II - realizar ações para resolver os casos de infrequência e abandono dos estudantes da instituição de ensino, observando o contido na Lei n. 20.515, de 5 de abril de 2021, que dispõe sobre a comunicação, aos pais ou responsáveis, sobre as ausências injustificadas dos alunos dos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, de acordo com metas estabelecidas pela SEED por meio de Instrução Normativa; III - viabilizar meios e instrumentos para que, no mínimo, 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes com frequência realizem e concluam as atividades nas plataformas educacionais, com as devidas correções pelos professores; IV - proporcionar aos estudantes a matrícula e a participação no Programa Mais Aprendizagem – PMA, observando o disposto nas instruções normativas e orientações expedidas pela Secretaria do

Quadro 5 – Atribuições dos Diretores escolares de escolas estaduais do Estado do Paraná (continuação)

Atribuições
Gestão pedagógica
Estado de Educação; V - implementar, na instituição de ensino, o Programa Aluno Monitor, tendo como base as normativas da SEED específicas para o Programa; VI - participar, durante o ano letivo, de pelo menos uma jornada de 40 horas do Grupo de Estudos Diretor Formador; VII - realizar no mínimo três observações de sala de aula por semana letiva ou uma por dia letivo, realizando os devidos registros, conforme orientações da Secretaria de Estado da Educação; VIII - incentivar e viabilizar condições para que os pedagogos realizem a observação de sala de aula como metodologia de formação continuada e com os registros necessários; IX - aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), avançando na qualidade da aprendizagem, de modo que não haja redução em pelo menos uma das etapas de ensino ofertadas; X - garantir a divulgação do IDEB de pelo menos uma das etapas de ensino ofertadas (Paraná, 2023b, p. 43).
Gestão administrativo-financeira
I - manter atualizados os atos regulatórios da instituição de ensino perante o Sistema Estadual de Ensino do Paraná e a documentação escolar dos estudantes; II - enviar, via sistema, os relatórios finais com o resultado da vida escolar das turmas de cada curso ofertado, no término do período letivo, de acordo com a periodicidade de oferta; III - zelar pela fidedignidade dos dados e informações fornecidas ao sistema Estadual de ensino do Paraná; IV - supervisionar o fornecimento da alimentação escolar, em conformidade com os critérios da alimentação saudável, do transporte escolar e de materiais, bem como dos demais serviços prestados, devendo reportar eventuais irregularidades e planos de ação para correções ao Núcleo Regional de Educação, bem como implementar tais planos de ação; V - monitorar e reportar eventuais faltas dos profissionais de educação, sejam justificadas ou injustificadas, via Relatório Mensal de Frequência (RMF); VI - acompanhar o cumprimento da jornada de trabalho dos profissionais vinculados à instituição de ensino, bem como normas complementares em caso de profissionais em afastamento de função, ou readaptação; VII - monitorar e comunicar ao Núcleo Regional de Educação a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da instituição de ensino, evitando o prejuízo às atividades letivas e escolares; VIII - fiscalizar e assegurar o cumprimento do calendário escolar aprovado pela Secretaria de Estado da Educação; IX - zelar pelo patrimônio imóvel e móvel da instituição de ensino, prezando pela sua manutenção, utilização, organização e limpeza; X - orientar professores, funcionários e estudantes sobre a correta utilização de equipamentos de informática, bem como a respeito das políticas de segurança aplicadas nos equipamentos, soluções e plataformas em utilização na instituição de ensino; XI - zelar pelos equipamentos de informática (computadores, impressoras, chromebooks, tablets, notebooks, redes cabeadas, redes wi-fi etc.), pelas políticas de segurança aplicadas nos equipamentos, soluções, plataformas, orientadas pelas equipes da SEED e Núcleo Regional de Educação; XII - monitorar o número de estudantes por turma, otimizando as turmas escolares, de acordo com os parâmetros previstos na legislação vigente; XIII - executar o mínimo de 90% (noventa por cento) dos recursos financeiros do Fundo Rotativo, no ano exercício do recebimento das Cotas Normais Consumo e Serviços; XIV - executar integralmente os valores reprogramados e distribuídos no primeiro semestre, no ano exercício, do PDDE básico; XV - manter as prestações de contas regularmente aprovadas para todos os recursos destinados à instituição de ensino e à Associação de Pais, Mestres e Funcionários ou Associação de Professores, Alunos e Funcionários ligadas à instituição de ensino, na qual o diretor figura como Presidente (Paraná, 2023b, p. 44-45).

Quadro 5 – Atribuições dos Diretores escolares de escolas estaduais do Estado do Paraná (conclusão)

Gestão democrática
I - constituir espaços coletivos de participação da comunidade escolar para tomada de decisões, planejamento e avaliação; II - promover eleição bial dos representantes do Conselho Escolar, conforme disposto no Regimento Escolar; III - realizar eleições ao término do mandato da Associação dos Pais, Mestres e Funcionários – APMF ou outra denominação, para sociedade civil constituída pela comunidade escolar da instituição de ensino, a qual terá a mesma duração do mandato da direção da instituição de ensino; IV - promover e assegurar a participação efetiva dos estudantes nos processos de tomada de decisão do coletivo da instituição de ensino; V - viabilizar a criação do grêmio estudantil, instância colegiada deliberativa, e instrumentalizar a participação dos estudantes no processo de democratização da educação; VI - estabelecer mecanismos de elaboração, consulta e validação do Projeto-Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição de ensino com a participação da comunidade escolar, conforme normativa específica da mantenedora para esse fim (Paraná, 2023b, p. 45-46).

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de Paraná (2023b).

Ressalta-se que, apesar da indicação da literatura (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009; Lück, 2009; Paro, 2015) da indissociabilidade da gestão pedagógica e administrativa, o documento do Estado do Paraná organiza a gestão em três áreas, a saber: pedagógica, administrativo-financeira e democrática. Tal divisão pode expressar a intenção de uma organização para a compreensão de cada atribuição, porém, não favorece a visualização do todo no trabalho do Diretor escolar, ou seja, a articulação entre as três áreas.

A partir de tal divisão, infere-se que o documento dá indícios de que alguns objetivos são democráticos, quando conforme a LDBEN (Brasil, 1996), todo o processo de gestão deve ser democrático. Desse modo, quando se pensa no processo administrativo-financeiro, tem-se em vista o aspecto pedagógico, porém amparando-se na perspectiva democrática. A partir dos dados do Quadro 5, verifica-se que as três áreas de gestão possuem atribuições que envolvem a gestão de pessoas, de recursos físicos e financeiros, e da realização da formação continuada. Conclui-se que todas as atribuições visam ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, e para que sejam desenvolvidas envolvem a área administrativa, mas não se limitam a ela, o que pode não ficar claro quando se observa esses elementos a partir da divisão apresentada pela Resolução.

De igual maneira, a SEED-PR também possui atribuições específicas para os Coordenadores Pedagógicos, chamados na rede estadual de Pedagogos. A partir do Edital n. 011/2023 (Paraná, 2023c), organizou-se o Quadro 6, para melhor compreensão das atribuições desse profissional:

Quadro 6 – Atribuições da SEED-PR para o Pedagogo da rede estadual (continua)

Atribuições do pedagogo
• Analisar, em conjunto com o professor, os resultados de aprendizagem dos estudantes e apoiar na elaboração de propostas de intervenção de superação das dificuldades apontadas; • Analisar o plano de aula do professor para orientação, sugestão, escuta e consequente devolutiva formativa; • Acompanhar o professor na elaboração do Plano de Aula em consonância com a PPC durante a hora-atividade; • Realizar observações de sala de aula, planejadas junto com o professor, elaborando de forma dialógica os <i>feedbacks</i> formativos; • Instigar e apoiar o professor na aplicação de metodologias ativas e tecnologias educacionais, visando ao desenvolvimento das habilidades e competências; • Instigar e apoiar o professor a ministrar aulas de forma síncrona e assíncrona, utilizando ferramentas de colaboração, comunicação e gerenciamento de salas virtuais; • Sugerir ao professor estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos estudantes, propondo situações de aprendizagem desafiadoras, considerando o interesse dos estudantes e mobilizando-os para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, para que ocorra a aprendizagem significativa; • Organizar e aplicar os períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, mediando os grupos de estudos e planejamento entre professores da escola, bem como grupos de estudos entre professores da instituição e professores de outra instituição de ensino, realizados nas horas-atividade; • Acompanhar a assiduidade dos estudantes, visando à melhoria dos índices de frequência; • Acompanhar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, articulando informações e decisões entre professores, estudantes e famílias; • Acompanhar o cumprimento das horas-atividade estabelecidas, apoiando o professor na organização e planejamento docente, de acordo com o documento curricular orientador; • Acompanhar a efetivação das aulas no cotidiano para cumprimento do calendário escolar; • Coordenar a elaboração coletiva do PPP e da PPC da escola, bem como acompanhar a sua efetivação, considerando os documentos curriculares vigentes; • Comparecer a todas as atividades quando convocado pela equipe diretiva e/ou determinação da SEED; • Participar das reuniões das instâncias colegiadas e articular as reuniões de pais; participar de formação continuada e grupos de estudos; • Colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade; • Acompanhar o processo avaliativo, instigando o uso de instrumentos diversificados e que contemplem diferentes linguagens, apoiando o professor no replanejamento de sua prática pedagógica; • Orientar e acompanhar os professores no preenchimento do Registro de Classe <i>On-line</i> e/ou Físico e emitir parecer; • Organizar e conduzir os Pré-Conselhos, Conselhos de Classe e Pós-Conselho, realizando os registros e direcionamentos necessários; • Acompanhar, com os professores, a frequência escolar dos estudantes, informando os pais ou responsáveis nos casos de infrequência, tomando as medidas, bem como discutir o baixo rendimento escolar com base na execução da Proposta Pedagógica Curricular da escola; • Obedecer aos preceitos vigentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Legislação Estadual; • Apoiar e subsidiar os professores a intervirem nos processos de ensino para que os estudantes possam superar as dificuldades de aprendizagem, independentemente do período avaliativo; • Instigar a promoção da gestão de sala de aula, pautada no cuidado com as relações interpessoais, na organização do coletivo dos estudantes e na transposição didática dos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento das habilidades e competências; • Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais;

Quadro 6 – Atribuições da SEED-PR para o Pedagogo da rede estadual (conclusão)

Atribuições do pedagogo
• Analisar os dados qualitativos e quantitativos das avaliações internas e externas correlacionando-os ao planejamento de ensino; • Articular o coletivo para a elaboração do calendário letivo; • Colaborar com as informações pedagógicas no processo de ensalamento das turmas; • Articular a definição e distribuição do horário semanal de aulas, disciplinas e horas-atividade, privilegiando os aspectos pedagógicos; • Identificar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes que necessitam de atendimento especializado; • Acompanhar e orientar professores em programas da Educação Especial (Paraná, 2023c, p. 49).

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Resolução n. 8.835/2023 – GS/SEED**. Curitiba: SEED, 2023b.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados do edital n. 011/2023.

Observa-se, a partir dos dados do Edital, que as atribuições do Pedagogo estão centradas em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, orientando estudantes e Professores. Esse profissional também é responsável por organizar processos e projetos para o desenvolvimento do ano letivo, desenvolver e participar de ações formativas, assim como precisa estar inteirado da legislação vigente sobre a criança, o adolescente e a educação.

É possível perceber que as atribuições do Pedagogo diferem das atribuições do Diretor, principalmente no que envolve questões administrativo-financeiras. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), as atribuições de quem coordena o pedagógico envolvem coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Ou seja, enquanto o Diretor é responsável por gerir todos os aspectos da escola, o Pedagogo centra-se na aprendizagem dos alunos a partir de sua assistência ao Professor.

Pinto (2011, p. 151) ressalta que “o cerne do trabalho do Pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares”. Compreende-se, a partir dos autores, que ambos os integrantes da equipe gestora estão focados na aprendizagem dos alunos, pois esse é seu objetivo principal, porém o fazem a partir de atribuições diversas.

A atribuição principal do Pedagogo é sua assistência ao corpo docente, contudo existem outras dimensões do seu trabalho, a saber: coordenação do trabalho pedagógico com os alunos; formação de Professores em serviço; formação em serviço dos profissionais não docentes da escola (merendeira, porteiro,

bibliotecária, secretária, etc.); formação na escola dos estagiários das licenciaturas; articulação da escola com a comunidade local (Pinto, 2011).

A partir de tais dimensões vê-se que o Pedagogo escolar possui atribuições que envolvem profissionais de diferentes segmentos da escola, por isso, também desempenha um papel de liderança e integra a equipe gestora. Ao observar as atribuições dos gestores escolares da SEED-PR, percebe-se a complementariedade de atribuições, pois, ao retornarmos aos processos fundamentais da administração geral, à racionalização dos recursos e à coordenação dos esforços coletivos (Paro, 2012), é possível visualizar esses processos articulados no que é esperado das ações de Diretores e Pedagogos.

Conclui-se, a partir das ideias do autor, que os esforços do Pedagogo são direcionados à ação pedagógica, uma vez que o Pedagogo precisa pensar a utilização de recursos de maneira eficiente e coordenar diferentes segmentos de pessoas envolvidas no processo educativo para que a aprendizagem dos alunos ocorra. De modo articulado à ação do Pedagogo, o Diretor também realiza a administração das questões pedagógicas, porém responsabiliza-se, ainda, pela organização administrativo-financeira.

A partir dos quadros 5 e 6, é possível perceber que as atribuições dos membros da equipe gestora envolvem a prestação de contas, a organização de dados e o cumprimento de metas. Tais aspectos, por si só, não são burocráticos, mas, conforme Lück (2015), podem ser organizados de forma burocrática e dificultar a visualização do foco pedagógico que deveriam ter.

Para a autora, “[...] a burocracia não é uma entidade em si, com vida própria e colocada sobre todas as coisas. Ela é criada e/ou mantida por nós, pela nossa maneira de agir na realidade, a partir de nosso ideário, nossos valores e interesses” (Lück, 2015, p. 88). A complexidade das ações desenvolvidas pelos profissionais que integram a equipe gestora e a concepção de gestão presente nesse processo, tanto por parte dos sujeitos quanto por parte do sistema de ensino que integram, determinarão a condução de tais atribuições e seus níveis de burocracia.

Desse modo, é possível concluir que as atribuições da equipe gestora são complexas e contemplam aspectos administrativo-financeiros e pedagógicos, e esses aspectos estão articulados. Assim, a formação que Diretores e Pedagogos recebem para realizar o que é esperado de seu trabalho é um tema de discussão necessário.

4.3.1 Formação continuada da equipe gestora escolar

A formação continuada da equipe gestora é um direito definido na LDBEN (Brasil, 1996), a qual menciona a formação continuada dos profissionais da educação, inclusive aponta o local de trabalho como um dos espaços em que essa formação será garantida. A respeito da formação continuada de gestores, Macedo (2016, p. 34) afirma que

Recentemente vimos emergir publicações que se voltam para a discussão da formação continuada e em serviço dos próprios coordenadores pedagógicos, admitindo a necessidade de que este profissional venha a refletir sobre os aspectos inerentes à sua atuação profissional.

A autora está tratando especificamente da formação continuada do Coordenador Pedagógico, porém, é possível estender essa afirmativa aos gestores escolares, ao visualizar que a Resolução n. 8.835/2023 (Paraná, 2023b) afirma que os Diretores precisam participar de formação continuada para serem habilitados à função e que em suas atribuições há a necessidade da participação em formação continuada.

Ferreira (2006) considera que a formação continuada é uma realidade na educação brasileira, porém há que se pensar na forma que essa formação é realizada, quais são as concepções que a norteiam. Assim, a partir dos autores conclui-se que analisar essa formação é uma demanda, pois quando se trata da formação continuada de gestores escolares está se tratando da formação de quem articula, em posição de liderança, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Paro (2015) indica que a formação dos gestores escolares precisa ser baseada em seu contexto, em sua prática escolar, e não ser mero instrumento que permite a aquisição de novas pontuações para a carreira. Nesse sentido, compreende-se que a perspectiva que os sistemas de ensino possuem acerca da gestão escolar impactará diretamente na proposta formativa ofertada aos seus gestores, pois a formação continuada subsidia o trabalho dos gestores e dos objetivos explícitos e implícitos da formação, estes contribuirão para a construção de determinado tipo de gestão escolar.

Na próxima seção os dados a respeito da formação continuada para gestores escolares, desenvolvida pelo NRE-PG/PR, serão analisados.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: O QUE REVELAM OS DADOS DE PESQUISA

Nesta seção, são analisados os dados coletados por meio de análise documental, entrevistas e grupos focais realizados com um grupo de gestores escolares do NRE/PG-PR. A análise inicia-se pelas propostas formativas destinadas aos gestores escolares, disponibilizadas no *site* da SEED-PR. Em seguida, são examinados os dados obtidos com os participantes da pesquisa, organizados com base na recorrência de informações relacionadas à formação continuada, distribuídas em cinco categorias, a saber: (a) A prática e as relações de tipo novo no posicionamento dos gestores escolares; (b) O posicionamento dos gestores escolares diante dos desafios da formação continuada; (c) O posicionamento dos gestores escolares sobre suas necessidades formativas; (d) O posicionamento dos gestores escolares sobre os temas e a organização da formação continuada; (e) O posicionamento dos gestores escolares sobre as propostas formativas bem avaliadas; e (f) O posicionamento dos gestores escolares sobre sua compreensão acerca da formação continuada.

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SEED-PR PARA OS GESTORES ESCOLARES

No Estado do Paraná, segundo o *site* da secretaria de Educação, a formação continuada ofertada aos gestores escolares tem o “[...] objetivo de refletir sobre os desafios socioeducacionais, bem como promover ações pedagógicas que possam auxiliar o trabalho em cada escola da rede pública estadual” (Paraná, 2019). A formação é embasada nos seguintes referenciais: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021).

A SEED-PR disponibiliza aos seus Professores variadas ações formativas, algumas ofertadas presencialmente, outras *on-line*. A participação dos docentes na formação organizada pela Secretaria é utilizada para a progressão e promoção dos servidores concursados. Tal informação é relevante, visto que na Secretaria é possível encontrar docentes com contrato temporário (Processo Seletivo

Simplificado – PSS) e docentes efetivos (Quadro Próprio do Magistério – QPM) (Paraná, 2023b).

Desse modo, a formação continuada dos Professores QPM, descrita no *site* como capacitação, proporciona-lhes aumento salarial. Ressalta-se que o aumento salarial faz parte do desenvolvimento profissional, porém, questiona-se o uso da nomenclatura capacitação, já que ela pode indicar uma formação definida *a priori*, ou, fechada, conforme Marin (2019).

Outro aspecto a ser considerado é que os Pedagogos contratados por PSS também podem participar das propostas formativas da SEED-PR; contudo, essas formações não resultam em aumento salarial, o que pode reduzir o seu interesse em aderir à formação continuada, levando a reflexões sobre essa modalidade de contratação e a disparidade na formação de profissionais que desempenham a mesma função.

Com base nessas reflexões serão analisadas algumas propostas formativas da SEED-PR destinadas aos gestores escolares, visando compreender quais aspectos têm sido evidenciados e quais as possibilidades de participação dos gestores escolares, bem como os incentivos à formação e ao desenvolvimento profissional.

Verificou-se que a SEED-PR realiza diferentes propostas formativas direcionadas aos gestores escolares. Para melhor compreendê-las, consultou-se o *site* oficial da Secretaria e, após a leitura das informações disponibilizadas, foram selecionadas para análise no presente estudo as propostas que, em sua descrição, indicam tratar da formação continuada de gestores escolares. São elas: Canal do Professor; Estudo e Planejamento; Escola Digital; Formadores em Ação; Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); Tutoria Pedagógica.

5.1.1 Canal do Professor

O Canal do Professor se propõe a apresentar reflexões teóricas e práticas aos docentes via canal na plataforma *on-line Youtube*; o espaço é utilizado para informações e momentos de estudo, em um canal aberto, e atualmente conta com 1,4 mil vídeos. Para localizar vídeos direcionados à formação continuada de gestores escolares, foram realizadas três buscas, utilizando as seguintes palavras-chave: “gestão escolar”; “diretor”; e “pedagogo”. As palavras-chave foram escritas

entre aspas, e as buscas resultaram em 90, 30 e 170 títulos, respectivamente. Os vídeos foram selecionados quando apresentavam em seus títulos a gestão escolar ou mencionavam membros da equipe de gestão escolar. Os títulos encontrados estão descritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Vídeos sobre gestão escolar, disponibilizados no Canal do Professor

Título do vídeo	Transmitido há	Palavra-chave
Conexão Professor – Atitudes da Gestão Escolar na permanência do estudante da EJA	4 anos	“gestão escolar”
Conexão Professor – Interação Pedagogo/Professor e monitoria	4 anos	
Conexão Professor – Gestão de equipes de Professores	4 anos	
Conexão Professor – Equipe Gestora como articuladora dos processos pedagógicos na escola	4 anos	
NEM em pauta: diálogos com o Pedagogo escolar. Web 1- O papel do Pedagogo na gestão pedagógica	1 ano	
O trabalho do Pedagogo no cenário educacional não presencial	3 anos	“diretor”
Conexão Professor – Práticas do Pedagogo no acompanhamento do Professor na hora-atividade	4 anos	“pedagogo”
A ação do Pedagogo frente ao Plano de Atendimento Educacional Especializado	2 anos	
Pedagogo Formador	1 ano	
Diálogos com o Pedagogo escolar Web 6: O projeto de vida no Ensino Médio: implicações pedagógicas	1 ano	
Formação Continuada: A atuação do Pedagogo na observação de sala de aula	1 ano	
NEM em pauta: diálogos com o Pedagogo escolar - Web 3: 2023: Itinerários Formativos	1 ano	

Fonte: PARANÁ, Canal do professor- Formação continuada SEED PR. **Youtube**, 2024a. Disponível em: <https://www.youtube.com/@DiretoriadeEducacaoSeedPR/featured>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados no Canal do Professor

Por meio da busca realizada foi possível localizar vídeos com intenção formativa direcionada aos gestores escolares; a quantidade de vídeos destinados ao Pedagogo foi a mais expressiva, conforme indicado no Quadro 7, contando com seis vídeos do total de 12 vídeos selecionados. Os 12 vídeos tratam de temáticas diversas referentes à atuação do gestor escolar, porém, considera-se a quantidade de vídeos limitada, visto que o canal foi iniciado no ano de 2019. A quantidade também pode ser questionada ao se pensar a variedade de demandas presentes no cotidiano desses profissionais e a quantidade de vídeos de outras temáticas direcionadas aos docentes, postados no canal.

Cabe ressaltar que outras temáticas que perpassam a atuação da gestão escolar estão presentes no canal, porém, a não identificação dos gestores escolares

em seus títulos pode dificultar a localização de tais vídeos. Também é relevante se pensar a efetividade da formação oferecida pelos vídeos, uma vez que, para Domingues (2023), o canal no *Youtube* não favorece o espaço de troca entre os docentes e a equipe da Secretaria de Educação, visto que possibilita apenas comentários. Tal aspecto é reforçado ao se identificar que nos dados obtidos com os gestores escolares entrevistados na presente pesquisa, em nenhum momento o canal do *Youtube* é mencionado como um espaço formativo.

Nesse sentido, ao se analisar o conteúdo dos vídeos⁷ buscou-se compreender os seguintes aspectos: Há indicativos que as temáticas são demandas das escolas? O espaço de *chat* é utilizado para questionamentos e trocas? O conteúdo tratado nos vídeos utiliza referências? Na análise, observou-se que os vídeos têm formato de *webnário*, chamados pela SEED-PR de *webs*, ou seja, são vídeos ao vivo em horário de trabalho dos gestores escolares.

As discussões são mediadas por funcionários da SEED-PR, geralmente técnicos-pedagógicos⁸, e chefes de departamento, sendo que um dos vídeos conta com a participação do Secretário de Educação do Estado do Paraná. Identificou-se que as temáticas tratadas perpassam o trabalho dos gestores escolares, mas em sua maioria, direcionam-se a atender demandas da própria SEED-PR, visto que abordam temas relativos às implementações que a Secretaria fez no ensino estadual nos últimos anos, a saber: acompanhamento da frequência escolar com foco nos índices da escola, assessoramento docente para observação da sala de aula e *feedback* formativo, novo ensino médio, participação e práticas do Pedagogo Formador. Esses temas adentram as escolas estaduais nos últimos anos por meio das orientações da Secretaria, logo, não são originados de discussões das escolas, mas se tornam necessários pela implementação da SEED-PR.

Outros temas, como: educação especial e trabalho remoto se fizeram presentes, abordando necessidades advindas das escolas. Verificou-se que o espaço de *chat* é utilizado em grande parte para saudações, ou seja, os participantes se identificam nesse espaço para mostrar que estão presentes e poucas perguntas são encaminhadas.

⁷ A descrição dos vídeos está no Apêndice G.

⁸ Profissionais concursados, com diferentes formações e que atuam na Secretaria de Educação ou em Núcleos Regionais.

Algumas perguntas são respondidas pelos mediadores na própria *web*, outras por mediadores no *chat*, também há perguntas que ficam sem respostas, ou recebem respostas genéricas para encerrar o assunto. Um exemplo está na questão levantada por uma pedagoga no *chat* do vídeo, quando ela pergunta sobre como desenvolver tantas demandas na escola. A Formadora respondeu sugerindo o uso de uma agenda e a organização dos horários. No entanto, a pedagoga que fez a pergunta retornou ao *chat*, explicando que, em sua escola, há muitos Professores que faltam ao trabalho e questionou como seria possível manter a agenda diante dessa situação. Sobre essa questão, ela não recebeu resposta.

Ou seja, o espaço do *chat* durante a transmissão permite comentários breves e as *webs* não reservam tempo ao vivo para que haja discussões mais pontuais via esse canal formativo. Também não foram observados comentários de gestores escolares com resposta da SEED-PR em período posterior à data da *web*, visto que cada vídeo fica disponível de forma gravada para que os gestores possam acessá-los posteriormente. Essa observação demonstra a fragilidade comunicativa tanto para os gestores que assistem ao vivo quanto para aqueles que assistem aos vídeos gravados.

Em relação ao referencial utilizado, geralmente a SEED-PR trabalha com *slides*, estes em grande parte não apresentam as referências utilizadas, apresentando-as apenas quando se trata de legislações. Um ponto importante dos vídeos é que geralmente há gestores escolares convidados para ministrar diferentes temáticas, os quais trabalham nas escolas da rede e falam sobre sua prática pedagógica nas escolas. Esses convidados citaram os seguintes autores, a saber: António Nóvoa (citado em dois vídeos), Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Paulo Freire (citado em dois vídeos), Jean Houssaye e Daniel Levitin.

Ao analisar a participação como ministrantes, nas *webs*, de alguns gestores escolares da rede estadual, considerou-se esta participação como positiva, pois permite a aproximação ao cotidiano das escolas. Além disso, cabe ressaltar que foram esses participantes que citaram o referencial indicado anteriormente. Muitos dos autores citados por eles são pesquisadores na área da educação e entende-se que é importante que sejam estudados na formação continuada. Contudo, os relatos da prática não abordam problematizações da prática pedagógica e da realidade das

escolas, uma vez que são tratados em uma perspectiva de descrição de exemplos de sucesso.

Ainda que seja importante que as escolas relatem suas práticas bem-sucedidas para seus pares, é também fundamental que haja a problematização e que se discuta as dificuldades existentes para que avanços sejam alcançados. Conforme Martins (1989), para se chegar à definição de propostas alternativas na formação continuada, é necessário que outras ações estejam presentes na formação: a descrição da prática no plano empírico; a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação; e a compreensão da prática pedagógica no nível de totalidade.

Embora as quatro dimensões apresentadas pela autora não aconteçam em uma sequência padronizada e fixa, elas demonstram que para se alcançar propostas formativas elaboradas a partir das necessidades dos participantes é necessário extrapolar o momento de descrição da prática.

Compreende-se que o espaço de divulgação de vídeos com intenção formativa é um espaço importante, mas se ressalta a necessidade de existência de uma proposta de reflexão e de encaminhamentos para a utilização dos vídeos, para que a formação faça sentido aos gestores escolares e contribua com sua realidade. Ao se pensar o espaço para comentários, como canal de comunicação nessa proposta formativa, é fundamental que ele seja de fato utilizado tanto pela SEED-PR quanto pelos gestores escolares, e por ser um espaço que pode ser utilizado de forma assíncrona é importante que seja constantemente revisitado por comentadores, independentemente de eles serem os formadores ou os participantes que interagem via comentários, com os vídeos postados.

5.1.2 Estudo e Planejamento

Os dias de Estudo e Planejamento são momentos de formação previamente disponibilizados pela SEED-PR e destinam-se a todos os profissionais que atuam nas escolas estaduais. Segundo consta no *site* da SEED-PR, esses dias destinam-se a proporcionar formação continuada de qualidade e tratam de temas pertinentes ao cotidiano escolar. O Programa Estudo e Planejamento ocorre em âmbito escolar e é desenvolvido pela equipe gestora de cada escola.

Esses momentos formativos ocorrem no início de cada semestre, com carga horária de 16 horas, e trimestralmente no início e final de cada trimestre, com carga horária de oito horas. A partir da formação continuada destinada às escolas regulares, organizou-se o Quadro 8, com as temáticas nela discutidas:

Quadro 8 – Temáticas discutidas nos dias de Estudo e Planejamento da SEED-PR

(continua)

Temas	Semestre	Ano
• Liderança Gestão de Sala • Pautas próprias da escola • Opcional: Tecnologia e Inovação • Planejamento primeiros 15 dias • Plano de Trabalho Docente	1º	2019
• Retomada do Plano de Ação • Ações para diminuir a reprovação • Nivelamento • 10 competências da BNCC • Pautas da escola	2º	2019
• Análise de Resultados e Plano de Ação • Planejamento e Plano de Nivelamento Oficina • Elementos do Planejamento Docente • Primeiras aproximações • Nova Organização Curricular • Oficina - Plano de Nivelamento • Elementos do Planejamento Docente	1º	2020
• Análise dos Instrumentos de Diagnóstico da Aprendizagem • Elaboração do Planejamento • Diagnóstico da Aprendizagem • Relembrando o Nivelamento • Plano de Nivelamento	2º	2020
• Início das aulas • Análise dos dados da escola • Power BI • RCO 2.0 • Currículo Priorizado e Nivelamento • Início do Planejamento	1º	2021
• Novo Ensino Médio Paranaense • O Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas	2º	2021
• Diagnóstico de aprendizagem e plataformas • O Novo Ensino Médio: Currículo, Metodologias Ativas e possibilidades • Implantação do Novo Ensino Médio: Planejamento • Planejamento • Currículo Priorizado Nivelamento, Avaliação Diagnóstica e Metodologias Ativas	1º	2022
• Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos • Prova Paraná - análise de dados para superação das dificuldades • Processo de Transição entre as Etapas da Educação Básica • Planejamento semestral	2º	2022

Quadro 8 – Temáticas discutidas nos dias de Estudo e Planejamento da SEED-PR
(conclusão)

Temas	Semestre	Ano
- Planejamento docente. - Clima Escolar: o impacto de uma aula, no engajamento, na frequência e na aprendizagem dos estudantes. - Recomposição das aprendizagens: como impulsionar habilidades e competências essenciais em todas as etapas da Educação Básica. - Análise dos Dados da Prova Paraná e Simulados do Saeb - Possibilidades de recomposição por meio das ações do PMA e Plataformas Educacionais. - Observação de sala de aula com foco na recomposição das aprendizagens <i>Feedback</i> formativo e técnicas que potencializam a aprendizagem dos estudantes. - Replanejamento 2º semestre: uma parte importante do acompanhamento da aprendizagem.	2º	2023

Fonte: PARANÁ. **Escola digital do professor.** 2024c. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento. Acesso em: 29 jan. 2024.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados nos dias de Estudo e Planejamento.

A partir dos temas disponibilizados pela SEED-PR, com início no ano de 2019, é possível verificar que as temáticas se relacionam com o cotidiano dos gestores, mas há carência de espaços para discussões relacionadas pela própria escola. No ano de 2020 as pautas da escola foram retiradas dos *slides* e a partir de 2021 houve ênfase na análise de dados e discussões das avaliações externas, como tema proposto pela SEED-PR, a ser estudado por gestores e docentes.

A retirada da autonomia para que a escola defina e discuta pautas que são do seu interesse infere uma abordagem gerencialista da formação, na qual se difere quem pensa a formação de quem a ministra. A escola torna-se receptora da formação proposta, visto que recebe os *slides* prontos e com previsão de horário para que sejam trabalhados conforme relatos dos participantes da pesquisa, ficando limitada em relação aos temas abordados nos dias marcados para o Estudo e Planejamento. Há que se pensar no impacto da retirada do único momento no qual a escola poderia trabalhar assuntos que emergem de si própria.

As propostas são destinadas a docentes e gestores escolares, porém os gestores são, na maioria das vezes, os formadores do grupo de profissionais (Paraná, 2023b). O fato de os gestores escolares estarem na posição de formadores não diminui a potencialidade de realizarem sua própria formação por meio de um momento de troca com seus pares, e possibilita o questionamento de como os

gestores se preparam para desenvolver a função formativa, visto que não são eles quem planejam as temáticas.

Destaca-se que ainda que sejam relacionadas ao cotidiano dos gestores escolares, as temáticas são elaboradas pela própria SEED-PR e relacionam-se com suas metas internas, já que tratam de ações esperadas dos gestores escolares pela própria Secretaria (Paraná, 2023b). A presença de pautas, como: análise de dados de avaliações externas, apresentações de plataformas que coletam dados estatísticos, técnicas para potencializar a aprendizagem, por exemplo, fazem parte da função gestora, porém, a recorrência dessas temáticas e a retirada dos espaços de temas indicados pelas próprias escolas possibilitam a percepção de aspectos gerencialistas nas propostas formativas, já que cada vez mais o aspecto quantitativo ganha espaço e a padronização de temas se faz presente. Tais indicativos aproximam a proposta de Estudo e Planejamento de uma formação pronta, visto que os espaços para construções da própria escola ficam em segundo plano.

A formação identificada como Estudo e Planejamento é disponibilizada às escolas no formato de *slides* ou em *Portable Document Format* (PDF), sendo acompanhada de *links* de vídeos e músicas. Constatou-se que na maioria das propostas analisadas não são citadas as referências utilizadas para a construção do material, o que é preocupante quando se sabe que o embasamento teórico é importante para as reflexões desenvolvidas nos momentos de formação continuada, e que, assim como a prática pedagógica, precisam ser estudados e relacionados ao cotidiano de cada escola.

Romanowski e Schotten (2020, p. 720) afirmam que “[...] o papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análise para a compreensão de uma dada realidade, pressupõe-se a necessidade de socialização concomitante ao autodesenvolvimento profissional tanto teórico como da experiência vivida”. Logo, assumir que a formação necessita emergir dos problemas cotidianos da escola e ser realizada a partir desse espaço, não significa um esvaziamento teórico, ou uma predominância da prática, mas uma relação sólida entre prática e teoria.

À formação cabe oferecer sólido conhecimento teórico aos seus participantes e, para tal, a referenciação dos autores que a embasam é fundamental. Também é necessário que temas relacionados pela própria escola sejam considerados e ganhem mais espaço, fator que não vem ocorrendo nos últimos anos. Todavia, tais aspectos somente serão possíveis a partir da abertura da SEED-

PR para mudanças, visto que nos últimos anos a formação não teve grandes alterações em sua estrutura.

A não alteração na forma de realizar a formação continuada gera a impossibilidade que ela surja dos problemas da prática, dificultando a proposição de outras possibilidades para a formação. É necessário, portanto, que a SEED-PR esteja atenta a isso, porque, conforme Imbernón (2009, p. 12), “[...] é mais fácil fixar-se no que – embora mais mal do que bem – tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias”.

Propor a formação continuada a partir das necessidades verificadas pela própria escola seria arriscar encontrar uma variedade de temas e perspectivas que fogem à ideia de estabilidade e até mesmo de controle, presente em muitas mantenedoras escolares, visto que são elas que, em grande parte, ofertam a formação continuada. Destaca-se que as mantenedoras precisam organizar suas ações formativas e padronizar alguns elementos, como horários agendados, material disponibilizado, para que as diferentes escolas usufruam de estruturas semelhantes, porém, defende-se, nesta pesquisa, a necessidade de a prática cotidiana escolar ser o elemento central para a escolha e desenvolvimento das ações da formação continuada.

5.1.3 Escola de gestão

No espaço Escola de Gestão, encontram-se cursos e suas respectivas pontuações, que são destinados aos Professores QPM. Essas pontuações contabilizarão na progressão e promoção na carreira. Os cursos ocorrem de forma *on-line*, são gratuitos, autoinstrucionais e estão divididos em oito tópicos. Para a melhor compreensão, o Quadro 9 foi organizado com vistas a identificar os tópicos e as áreas dos cursos que tratam da gestão escolar:

Quadro 9 – Cursos da Escola de Gestão do Paraná 2024 para os servidores do quadro funcional QPM da SEED-PR (continua)

Nome do curso	Área	Tópico
Prevenção e comunicação de acidentes de trabalho – CAT	Gestão escolar	Educação
Introdução à língua brasileira de sinais – LIBRAS	Gestão escolar	
Segurança Escolar	Gestão escolar	
Gestão de Compras	Gestão escolar	Gestão e Administração
Gestão de desempenho	Gestão escolar	
Gestão de pessoas para resultados	Gestão escolar	

Quadro 9 – Cursos da Escola de Gestão do Paraná 2024 para os servidores do quadro funcional QPM da SEED-PR (conclusão)

Nome do curso	Área	Tópico
Gestão de processos	Gestão escolar	
Gestão de projetos	Gestão escolar	
Gestão de serviços públicos	Gestão escolar	
Gestão escolar para resultados	Gestão escolar	
Gestão estratégica orientada para resultados	Gestão escolar	
Orçamento para resultados	Gestão escolar	
Treinamento no Sistema Gestão de Qualidade – Conflito de interesses	Gestão escolar	
Treinamento no Sistema Gestão de Qualidade – Gestão de documentos	Gestão escolar	
Treinamento no Sistema Gestão de qualidade – Inspeção sanitária	Gestão escolar	
Monitoramento e avaliação	Gestão escolar	Infraestrutura e logística
Planejamento de demandas de compras	Gestão escolar	
Planejamento tático-operacional	Gestão escolar	
Design Thinking e Resolução de Problemas no cenário de Inovação e Mudanças	Gestão escolar	Inovação
Parcerias Público-Privadas: como gerar melhores resultados para a sociedade	Gestão escolar	
Produtividade Proatividade e Inovação	Gestão escolar	
Liderança estratégica	Gestão escolar	Liderança
Capacitação no Sistema GMS	Gestão escolar	Sistemas e legislação
e-Protocolo digital	Gestão escolar	
Sistema de Gestão de Obras, Materiais e Serviços: Módulo Contratos	Gestão escolar	

Fonte: PARANÁ. **Secretaria da Educação**. Escola digital do professor. 2024d. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/Escola-de-Gestao/Pagina/Capacitacao-SEED-QPM>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED-PR.

Conforme visto no quadro anterior, diferentes cursos são disponibilizados para o estudo dos docentes que buscam conhecimento sobre a área de gestão escolar, porém, mesmo que organizadas na área de gestão escolar, a maioria das temáticas dos cursos claramente se referem à gestão empresarial.

As pautas gerencialistas são observadas a partir da indicação do enfoque em resultados, dos direcionamentos que inferem a responsabilização da gestão pela eficiência e das diversas áreas tratadas semelhantemente a uma linha de produção, além do estudo da relação público-privada como propulsora de resultados. Conforme Parente (2017), o utilitarismo e as muitas atribuições do gestor fazem parte da lógica neoliberal, a busca por atender às demandas de mercado e gerar resultados satisfatórios passou a ser parte da dinâmica escolar e da responsabilização da gestão por seu sucesso em relação às metas definidas.

Destaca-se que questões administrativas fazem parte da dinâmica escolar e é necessário que o gestor escolar tenha conhecimento sobre os processos

administrativos e financeiros, mas o fio condutor deveria ser o processo pedagógico e seus resultados e não os resultados preestabelecidos na forma de metas determinadas fora da escola. As temáticas apresentadas podem contribuir com a formação continuada dos gestores em relação à fragilidade de conhecimentos sobre aspectos administrativos, conforme visto na revisão de literatura desta pesquisa, porém, a ênfase na gestão empresarial dá indícios da predominância dos aspectos gerenciais na formação disponibilizada pela SEED-PR. É importante destacar que a gestão democrática aborda a administração escolar a partir de uma perspectiva mais colaborativa, o que não envolve resultados definidos sem a devida participação dos sujeitos da escola.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o *síte* da Secretaria de Educação não traz informações a respeito de em quais momentos os docentes poderão realizar seus estudos, o que permite inferir que eles terão que se organizar em horários alternativos para conseguir realizar a formação, compreendendo que ou extrapolarão as horas de trabalho para as quais são contratados, ou terão que utilizar o horário que estão na escola em meio aos seus afazeres cotidianos.

5.1.4 Formadores em Ação

A proposta da formação continuada Formadores em Ação corresponde a um grupo de estudos (GE) desenvolvido de forma remota e que objetiva a troca de experiências entre pares, tendo, por isso, como seus integrantes, docentes de diversas áreas e Pedagogos da rede estadual. Os docentes e Pedagogos também fazem a mediação do GE, sendo que para realizar a mediação é necessário inscrever-se em um edital específico. No caso dos gestores escolares há GE específicos para Diretores e Pedagogos.

A ideia do GE é fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, tornando a aprendizagem dos nossos alunos mais significativa (Paraná, 2024b).

Essa proposta formativa foi iniciada em 2020 com quatro temáticas e ao longo dos anos elas vêm sendo ampliadas. Ressalta-se que os docentes e gestores podem escolher em quais temáticas se inscrever, atualmente são 74 opções. Dentre

as temáticas disponíveis duas foram selecionadas para análise, pois tratam de assuntos diretamente ligados à gestão escolar. São elas: Pedagogo(a) em foco e clima escolar. O critério de seleção foi que ambas citam na descrição de seu público-alvo os gestores escolares.

Quadro 10 – Temáticas do GE Formadores em Ação, destinadas aos gestores escolares

Tema e duração	Público-alvo	Objetivo	Apresentação
Pedagogo(a) em foco (40 h)	Diretores, Diretores-Auxiliares e Pedagogos em atuação nas equipes gestoras das escolas da rede pública do Estado do Paraná.	Instrumentalizar os(as) Pedagogos(as) e demais membros das equipes gestoras a exercerem a liderança pedagógica frente ao planejamento, o acompanhamento, à implementação e a avaliação das ações desenvolvidas no contexto de sua escola.	Em seu conteúdo programático estão ações diversas sobre a liderança pedagógica da equipe gestora e mais especificamente as contribuições do Pedagogo como profissional que acompanha os docentes. O Pedagogo auxiliará o Professor no desenvolvimento de ações propostas pela mantenedora, no caso a SEED-PR.
Clima Escolar (40 h)	Professores de todos os componentes curriculares, membros das equipes gestoras atuantes na rede pública do Estado do Paraná e técnicos pedagógicos atuantes nos NRE e SEED e readaptados e em licença.	Implementar práticas que desenvolvam a melhoria da convivência escolar e que corroborem com as relações interpessoais e o processo de aprendizagem.	O conteúdo programático prevê o estudo das relações humanas em ambiente escolar, com foco na gestão participativa de todos os membros da escola. Foca-se nas relações interpessoais e na mediação de conflitos para o desenvolvimento de um clima escolar positivo.

Fonte: PARANÁ. **Secretaria da Educação**. Conheça o programa Formadores em Ação. 2024b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em: 25 mar. 2024.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED-PR.

A proposta Formadores em Ação, por meio dos grupos de estudo, consiste em encontros semanais, *on-line*, de forma síncrona, com gestores escolares e docentes de diferentes escolas. Nesses encontros há a possibilidade de troca de conhecimentos e discussões, sendo mediados por um Professor que participou de uma seleção para ser mediador. Ao final do GE, os participantes devem desenvolver uma prática em sua escola, relacionada ao tema do grupo, e apresentar aos demais colegas para proporcionar reflexões sobre ela.

O GE é uma formação que permite aos participantes relativa autonomia, tanto para a escolha do tema a ser estudado quanto para o desenvolvimento de uma prática em sua escola. O espaço de discussão coletiva é importante e auxilia na reflexão sobre questões cotidianas. Também se destaca que as temáticas estão sendo ampliadas ao longo dos anos, fator considerado positivo, principalmente se os participantes puderem fazer sugestões a partir de suas demandas.

Entretanto, em entrevista com a técnica pedagógica (TP) que organiza a formação continuada dos Diretores do NRE/PG-PR, especificamente sobre o Formadores em Ação para Diretores, denominado Diretor Formador, constatou-se a forma como o GE é organizado. A TP relata:

Então, assim, o DAP - Departamento de Acompanhamento Pedagógico, ele elabora o material em forma de slides. Ele depois grava lá, o pessoal do DAP grava explicando esses slides para os Diretores, como eles vão trabalhar, sugerindo ali, dando sugestões de como eles trabalharão com os encontros com os Diretores cursistas. Depois eles disponibilizam lá no Classroom esse material para os Diretores. Aí toda segunda-feira tem o horário de repasse de 01h00. Durante 01h00, o pessoal do DAP conversa com os Diretores. São cinco horários que eles disponibilizam para atender os Diretores. Falando sobre o material e aquilo que vai ser trabalhado na semana, se eles têm dúvida, depois que eles viram o material, viram o vídeo? Ainda tem mais essa 01h00 para eles tirarem as dúvidas. Depois, ainda depois de 01h00 com o DAP, aí eles têm meia hora na terça-feira, por exemplo, comigo. Meia hora para eu tirar mais alguma dúvida, mais algumas especificidades ali do meu grupo, né? Então, se eles tiveram, eles conversam sobre ontem, e eu oriento. Falo sobre algumas questões que eles precisam fazer sobre o acompanhamento dos portfólios. A questão do Classroom, que é a ferramenta que eles utilizam e o Classroom permite, né? Para poder atender esses Diretores cursistas. Aí eles têm o encontro com os cursistas de 01h40, que é isso aí (E-TP).

A partir desse relato, percebe-se que o Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP) realiza a escolha dos temas e a condução do trabalho entre formadores e cursistas. Ressalta-se a utilização da palavra repasse, que é realizado do DAP para os formadores. A palavra repasse é utilizada por Rodrigo (2018) para indicar uma formação em que não há aprofundamento prático-teórico e nem diálogo sobre o que foi apresentado na formação, o que caracteriza esse momento como apenas um repasse de informações.

Há que se pensar que embora os grupos de estudo promovam o encontro *on-line* de diferentes gestores e possibilitem o diálogo dos cursistas sobre sua realidade, a autonomia para a escolha dos temas dialogados é limitada, já que os *slides* trabalhados pelos formadores possuem temas já definidos pelo DAP e os

momentos de discussão possuem pautas e horários também direcionados. A autonomia, portanto, é relativa, a desconcentração⁹ se faz presente nesse sentido, pois, ao mesmo tempo que a formação abre espaço para discussões, seus limites já são estabelecidos. Segundo a TP os temas dessa formação são escolhidos pelo DAP.

Sobre o horário de participação dos docentes na formação, Domingues (2023, p. 87) afirma que

Não há liberação de carga horária para a participação na formação, o professor pode utilizar até duas horas semanais de seu planejamento para participar dos encontros e realizar as atividades propostas. Recebe a certificação o professor ou pedagogo que obtiver presença e avaliação dentro dos critérios estabelecidos, levando os professores a terem pontuação diferenciada na distribuição de aulas do ano letivo seguinte e na remoção no ano letivo corrente.

A autora faz essa observação sobre a formação dos Professores, mas quando se pensa na carga horária dos Professores que desenvolvem as funções gestoras, há que se considerar que eles não possuem horário exclusivo para planejamento (Paraná, 2025), o que permite inferir que precisam se organizar dentro das demandas cotidianas, fator que pode causar acúmulo de trabalho ou prejudicar a dedicação do gestor no momento de estudo.

5.1.5 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma formação continuada destinada aos Professores QPM da rede estadual. Para participar da formação os docentes necessitam participar de um processo seletivo e estar com suas carreiras no Nível II. O processo seletivo contempla várias áreas de conhecimento, incluindo a gestão escolar e a pedagogia.

Para a aprovação no PDE os gestores escolares realizam uma prova objetiva e uma prova didática, caso aprovados são convocados conforme o número de vagas divulgadas em edital. O Quadro 11 apresenta as linhas de estudos disponíveis aos gestores escolares participantes da formação.

⁹ A desconcentração é um processo que visa assegurar a eficiência do poder central, sendo um movimento de cima para baixo. Há a delegação de funções, porém, o objetivo final é assegurar a eficácia do poder central (Casassus, 1990).

Quadro 11 – Linhas de Estudo do PDE disponíveis aos gestores escolares

Área de conhecimento	Linha de estudo
Gestão Escolar	As políticas educacionais nacionais e estaduais no contexto histórico político do Estado Brasileiro, fundamentos, princípios e processos da Gestão Democrática da Educação.
	Educação básica: organização, financiamento, avaliação e indicadores educacionais.
	Diversidade, Currículo e Direitos Humanos.
	Gestão Escolar: Tecnologias Educacionais e Educação Ambiental.
Pedagogia	Currículo, organização do trabalho pedagógico e papel do Pedagogo na escola.
	Ensino, Aprendizagem e Avaliação.
	Articulação entre os segmentos de gestão da escola.
	Pedagogia e Tecnologias Educacionais.
	Desenvolvimento Educacional, Diversidade e Currículo.

Fonte: PARANÁ. **Secretaria da Educação**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). 2024e. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Nota: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED-PR.

No novo PDE¹⁰, iniciado em 2020, os cursistas realizam seus estudos de forma *on-line* e desenvolvem uma pesquisa envolvendo a temática escolhida, com vista à realização de um projeto educacional para ser aplicado em sua escola, NRE ou na própria SEED-PR (Paraná, 2021). Diferentemente da proposta do PDE discutida na revisão de literatura desta tese, o PDE reformulado não possibilita afastamento para seus participantes e não conta com a parceria das universidades públicas.

A parceria entre a rede estadual e as universidades públicas era o ponto forte da formação ofertada pelo PDE, segundo Gasparelo (2016) e Lazaroto (2021). Ao analisarem o programa em sua primeira versão, os autores afirmam que a fragmentação na formação continuada dos gestores escolares poderia ser superada pela ação conjunta entre universidades e escolas, pois os gestores retornavam ao seu local de formação inicial para discutir e pesquisar sua realidade prática. Ou seja, apesar da boa avaliação dos cursistas e de pesquisadores da área, a parceria com as universidades públicas foi rompida, dando indicativos de que a opinião dos participantes sobre a organização da formação foi secundária em relação aos interesses governamentais.

No novo formato, segundo consta nos dados disponíveis no *síte* da Secretaria de Educação, o PDE – semelhantemente ao Formadores em Ação – pretende que os cursistas dediquem parte de seu horário de planejamento aos estudos, cabendo assim a mesma crítica em relação à limitação da disponibilidade

¹⁰ A versão anterior do PDE ocorreu entre os anos de 2007 e 2014 (Paraná, 2024e).

de carga horária. A desvinculação das Universidades públicas também pode ser entendida como fator prejudicial à formação, visto que as interações entre as diferentes instituições, em relação à troca de conhecimentos, foram avaliadas pelos participantes das edições anteriores como contributivas à sua formação e conhecimento profissional, conforme indicado pela revisão de literatura. Além disso, as universidades são instituições públicas e suas parcerias com outros setores sociais são parte de sua função; considera-se que a formação a cargo apenas da SEED-PR não conseguirá estabelecer as trocas que seriam possíveis entre instituições diferentes.

Domingues (2023) alerta que é possível realizar a formação continuada via PDE e Formadores em Ação ao mesmo tempo. Concorde-se com a autora, ao questionar a qualidade do tempo que os cursistas terão para se dedicar à sua formação, visto que a hora-atividade não é um benefício do gestor escolar, e mesmo se o tivessem, o tempo não seria suficiente para realizar duas propostas formativas distintas.

Questiona-se o objetivo da SEED-PR em ofertar e incentivar que os gestores realizem diferentes propostas formativas de modo concomitante, sem propiciar o devido tempo para o refletir. A sobrecarga dos gestores escolares indica a retirada do tempo de troca com seus pares e da ausência de momentos para pensar sobre as questões de seu trabalho, ressaltando uma abordagem utilitarista às propostas formativas.

5.1.6 Tutoria Pedagógica

Por fim, está o programa Tutoria Pedagógica, que visa ao acompanhamento das equipes gestoras escolares por um tutor designado pelos Núcleos Regionais de Educação. Segundo o *site* da SEED-PR, seu objetivo é

[...] transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação (Paraná, 2024f).

O acompanhamento da equipe gestora é semanal, o tutor vai até as escolas realizar o momento formativo; esse tutor é itinerante e atende mais de uma escola a

cada ano. A equipe gestora se reúne para a formação no horário de trabalho e deve adequar sua agenda a esse momento. Destaca-se que são poucas as informações disponibilizadas *on-line* em relação à Tutoria Pedagógica.

Infere-se, a partir das informações disponibilizadas no *site* da SEED-PR, que a presença de um tutor na escola pode auxiliar nas reflexões sobre questões internas, relacionadas à gestão escolar. Conforme Marcelo García (1999) e Imbernón (2016), a formação desenvolvida na escola é uma formação em potencial, já que cotidianamente nela se apresentam práticas pedagógicas, inquietações e demandas. Para Marcelo García (1999), a escola é o local onde surgem problemas e onde se pode resolvê-los.

Porém, não se pode esperar que a escola, sozinha, resolva todas as suas questões, já que a complexidade do ensino não pode ser compreendida a partir de um único olhar. Nesse sentido, a tutoria pode ser contributiva, mas há que se pensar sobre a interferência externa no ambiente escolar.

A perspectiva das contribuições internas e externas para a gestão escolar precisa ser discutida, já que, conforme indica Imbernón (2016), há uma diferenciação entre a formação desenvolvida nas escolas e a formação em escolas. Para o autor, não é apenas a existência da formação no espaço escolar o fator que indica sua efetividade. A formação na escola é centrada na escola, ou seja, são os interesses internos que nortearão o processo. Já a formação em escolas indica a origem externa da proposta, como algo posto à escola (Imbernón, 2016).

No caso específico da Tutoria Pedagógica, contatou-se por meio das entrevistas que poucos participantes mencionam a tutoria como uma proposta relacionada à formação continuada. Tal indicativo permite inferir que os entrevistados não compreendem a tutoria pedagógica como um momento de formação continuada, ou não atribuem a ela um lugar de destaque em meio às propostas formativas das quais participam.

Pode ser importante que a escola receba funcionários do NRE para troca de ideias dentro do seu espaço cotidiano, uma vez que é essencial que ela seja percebida como local possível para a realização de momentos formativos em vista da superação de suas possíveis dificuldades, por isso, a formação continuada precisa ser desenvolvida considerando a centralidade da escola. Para tal, a valorização dos Professores atuantes na instituição é primordial, já que os

conhecimentos docentes, somados à compreensão da realidade na qual se inserem, não podem ser descartados.

É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que podemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores. No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (Nóvoa, 2019, p. 11, grifos do autor).

A valorização dos sujeitos em sua realidade fornece elementos para a formação continuada que, em geral, não são considerados em propostas formativas externas. Ou seja, a discussão e organização da formação continuada, a partir da realidade escolar, proporciona aos sujeitos em formação, contribuições mais significativas do que as geradas a partir de temas previamente determinados por agentes externos.

Todavia, é necessário questionar se a presença do tutor na escola tem favorecido essa construção por parte dos sujeitos, se há espaço para que sejam indicados temas de discussão pelos participantes e se esses temas são considerados nas propostas desenvolvidas pela SEED-PR. Caso isso não ocorra, a presença do tutor torna-se questionável, bem como sua finalidade formativa.

Assim, a partir da análise dos dados disponibilizados *on-line* pela SEED-PR, verifica-se que há propostas formativas diversas das quais os gestores escolares podem participar, porém, é preciso questionar as formas como essa participação ocorre e defender a escola como o principal espaço para o surgimento de temáticas relevantes. Ressalta-se que a existência da formação continuada na SEED-PR é fundamental, entretanto, ela precisa ser pensada de forma colaborativa com os sujeitos que compõem as escolas pertencentes à Secretaria.

Concorda-se com Nóvoa que indica que “o ciclo de desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Portanto, o local de trabalho dos Professores é um ambiente profícuo para o desenvolvimento da formação e contribuições externas podem somar e potencializar a qualidade das discussões geradas, já que o saber sistematizado é importante, assim como o saber gerado na prática.

Porém, por meio da análise não foi possível visualizar essa contribuição dos gestores escolares na formação que lhes é ofertada. Ao contrário, observou-se pautas gerencialistas e o indicativo de uma formação utilitarista pautada em resultados predeterminados e de responsabilização única dos gestores. Ou seja, existe um espaço formativo amplo na SEED-PR com várias possibilidades aos gestores escolares, mas essa formação tem um viés gerencialista que não coaduna com os pressupostos da gestão democrática.

Observou-se que a qualidade da participação dos gestores é um item secundário, visto que eles se tornam responsáveis por organizar espaços dentro de uma agenda cheia para realizar a formação continuada, as propostas são concomitantes e como estão atreladas à remuneração ou possibilidade de manter-se na gestão escolar, estes podem optar por realizar várias propostas ao mesmo tempo. Também se questiona a inserção de pautas gerencialistas por meio da formação em detrimento de pautas pedagógicas geradas na escola. Na sequência, a formação continuada será discutida a partir da percepção dos gestores escolares sobre as propostas que lhe são ofertadas.

5.2 A PRÁTICA E AS RELAÇÕES DE TIPO NOVO NO POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES

Constatou-se, a partir dos dados, que a ação prática se faz presente de forma recorrente nas respostas dos participantes, tanto para expressar necessidades formativas quanto para indicar conhecimentos construídos. Os excertos que seguem exemplificam a prática como importante para a construção de conhecimentos necessários ao cotidiano da atuação profissional:

E eu sinto a diferença de quando eu comecei e para hoje.... São experiências que a gente vai adquirindo durante o tempo. A confiança que a gente tem também, a gente consegue junto com a comunidade, junto com os alunos e junto com os Professores mesmo, né? Você consegue ter uma confiança maior porque você já está lidando há muito tempo com determinados assuntos (E-CP1).

Fora a formação básica, a gente tem especialização, eu acredito que nada melhor que o dia a dia para contribuir com a prática. Então, cada dia são problemas diferentes e a gente tem que agir às vezes de maneiras diferentes. Então eu acredito que seja o dia a dia e vamos buscando formações (E-D6).

Os gestores indicam que ao longo de sua carreira, por meio das vivências práticas e experiências adquiridas, constroem conhecimento. Para Martins (1989), o processo de construção desse conhecimento prático é permeado por contradições, pois o profissional se forma a partir da perspectiva de que a teoria precede a prática e ao se deparar com a realidade da escola não vê a teoria se concretizar como o estudado.

O gestor escolar, tal qual indicado por Martins (1989), em relação aos Professores, quando afirma que eles desenvolvem seu trabalho em meio a contradições práticas e teóricas, é pressionado

[...] pelas contradições que experimenta entre as expectativas teóricas e a prática da sala de aula, entre a inadequação dos programas impostos e a realidade social mais ampla, que contradiz o que estes propõem, o professor busca alternativas e cria novas situações que constituem os germes de uma teoria pedagógica alternativa (Martins, 1989, p. 79).

Nesse movimento contraditório compreende-se que os relatos dos gestores escolares, ao enfatizarem a prática da gestão, a troca entre pares e a vivência cotidiana como elementos que lhes ajudaram a avançar em sua confiança como profissionais, compreendem a prática como construtora de conhecimento.

As necessidades práticas que surgem diariamente são mencionadas pelos gestores pesquisados:

Buscar sempre estratégias para tentar alcançar os objetivos dentro da profissão, sempre estar fazendo formações, porque os desafios só vão aparecendo com a prática. Então, a partir do momento, na prática diária, os desafios vão aparecendo e isso também vai fazer parte do desenvolvimento. Já a prática em si, é sempre procurar se formar sobre os temas, principalmente os atuais, que vão ocorrendo durante a demanda (E-CP9).

O que me fez desenvolver durante toda essa aprendizagem são os convívios e o dia a dia da escola, o chão da escola. A gente tem uma base na universidade, a gente tem uma base muito teórica, mas quando a gente chega na prática, ela muda muito. Então, o chão da escola diferencia a gente. Temos uma programação que às vezes a gente não consegue cumprir por causa dos imprevistos que acontecem (E-CP1).

A afirmativa sobre o “chão da escola” (E-CP1) ser o elemento que diferencia o gestor em relação à sua atuação profissional, expressa o quão importante é a prática e a experiência vivida para a constituição profissional. Martins (1989) explica que a importância dada à prática não se deve apenas ao seu caráter fundamental

para a ação cotidiana, mas à percepção de que as mudanças significativas para seu próprio trabalho são geradas no interior da prática, já que “é a partir dos problemas postos pela prática social que se geram novos conhecimentos, permitindo redefinir a própria prática” (Martins, 1989, p. 82).

Cabe destacar que a percepção da importância da prática não gera, por si só, mudanças significativas, é necessário que os gestores escolares realizem ações em seus contextos, em concordância com suas necessidades práticas. Por isso, reafirma-se a importância de a formação continuada promover espaços para que os sujeitos participem ativamente da construção de sua proposta formativa, para que não sejam meros receptores. Essa necessidade também é mencionada por Nascimento, Oliveira e Abdala (2019). Os autores compreendem que a formação continuada de gestores escolares deve considerar o entendimento dos gestores sobre a função social da escola e ser desenvolvida em seu contexto de trabalho.

Outro aspecto inerente à prática, mencionado pelos gestores escolares, é a relação entre teoria e prática. Os gestores compreendem a necessidade desses dois elementos para o desenvolvimento de seu trabalho e dão indícios de reflexões sobre eles, ao pensar a formação continuada.

Eu acho que não só o contexto como a prática também, porque a teoria e a vivência são campos totalmente diferentes. Você ter a teoria é uma coisa, você estar inserido no meio é outra. Então eu acho que tanto a teoria como a prática, elas são muito importantes para uma formação continuada, é o aprender a viver da forma que de fato acontecem as coisas (E-CP2).

[o desenvolvimento] é no dia a dia, porque a gente pode aprender na teoria uma coisa e na prática é totalmente diferente. Nós fizemos o curso de direção, temos a formação contínua de Diretores em Foz, uma vez no ano, e outra em Curitiba, mas nada como a prática (E-D7).

O entendimento dos gestores escolares indica que eles não veem relação direta entre teoria e prática na formação continuada que recebem, embora considerem ambas importantes, inclusive as consideram antagônicas, ao afirmarem que a prática é completamente diferente da teoria. Essa percepção pode ser compreendida a partir de Martins (1989), que afirma a não determinação da prática pela teoria, uma vez que o estudo teórico de modo isolado não é capaz de representar a complexidade das relações que ocorreram no âmbito da prática.

A afirmativa da autora auxilia a compreensão da não determinação da prática pela teoria. Entretanto, é possível identificar que os gestores esperam

conseguir colocar a teoria em prática e compreendem que essa ação é necessária para o bom desenvolvimento de suas funções. Essa expectativa dos gestores escolares é indicada pelos participantes:

Desenvolvimento profissional é você conseguir colocar em prática aquela teoria que você já tem sobre as demandas da escola e buscar novos conhecimentos. Caso você entenda que aqueles [conhecimentos] que você tem não são suficientes para suprir as necessidades de onde você está, você tem que estar sempre atualizando, porque na demanda escolar, como a gente trabalha com criança e adolescente, eles estão sempre se desenvolvendo e a gente precisa achar mecanismos para trabalhar com eles (E-D3).

Precisa ter o embasamento teórico, mas precisa ter uma utilidade prática. Porque, no fim das contas, é na prática que a gente vai ver se ela vai funcionar ou não. Eu acho que a formação tem que ter duas coisas: a pessoa que passa, que é o formador, ele tem que ter uma vivência prática do que ele está fazendo para ele ter o conhecimento do que não deu certo e ele tem que ter um embasamento teórico para a gente saber de onde ele tirou aquela metodologia. Acho que depende desses dois fatores, mas é essencial que quem esteja formando tenha prática. Se não, ele não consegue entender a dificuldade que tem quem está buscando a formação (P4-GF).

Nos relatos anteriores, é possível compreender que se espera que o embasamento teórico seja colocado em prática, o que indica a perspectiva da teoria como guia da ação prática. Esse posicionamento advém da ideia de que a teoria é superior à prática e que a produção de conhecimento teórico envolve processos superiores à produção de conhecimento da prática (Thompson, 2021).

Essa ideia é refutada por Martins, ao compreender que “a base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam nas relações sociais [...]” (Martins, 1998, p. 47). Em razão da produção de conhecimento prático fazer parte da vida do homem, há a expectativa de que a relação teórico-prática faça parte de seus processos formativos. Caso isso não ocorra, pode-se encontrar um posicionamento de descontentamento por parte dos sujeitos, no que diz respeito à formação continuada realizada e às demandas da escola. Visto que a teoria não é capaz de determinar a prática, os gestores terão um descontentamento entre o que estudam e o que necessitam em seu cotidiano. Até mesmo terão uma sensação de incapacidade e frustração se pensarem que não são capazes de realizar na prática aquilo que foi prescrito pela teoria.

Esse posicionamento de descontentamento fica implícito nos relatos dos participantes da pesquisa, que ainda que não se declaram totalmente contrários à

formação continuada que lhes é ofertada, indicam elementos que lhes desagradam, como a falta da relação prático-teórica e a falta de sentido prático.

Eu acho que às vezes as reuniões da chefia [momento de encontro on-line da chefe do NRE com os gestores escolares] toda semana, com as pessoas tentando, nas reuniões, falarem suas particularidades, porque a minha escola, porque eu não sei o que.... isso é muito cansativo. Você fica às vezes, a reunião começa às 08h30, 09h00, é quase 11h e pouco e a gente está na reunião ainda, isso é muito. Eu acho que deveria ser de um jeito diferente (P2-GF).

Sobre a relação entre prática e teoria, a Coordenadora Pedagógica 8 também apresenta uma reflexão:

Porque muitas vezes o que acontece, eu me formei, então eu estou trabalhando a prática pela prática, aquela questão eu não vou, estou trabalhando. E aí agora, como eu estou trabalhando, estou fazendo a minha prática. Eu estou me aperfeiçoando na prática, sem a teoria. Acabam deixando de lado a questão da teoria, não que ela vai responder todas as questões, mas é importante você entender também da teoria para que ela possa te auxiliar de alguma forma na sua prática. Então, conciliar essas questões, entender que o desenvolvimento é contínuo, não é porque eu terminei a graduação ou terminei o que for, eu estou apto para sempre, e não preciso me atualizar, não preciso entender como que estão as dinâmicas, o que que precisa ser feito. Acho que essas questões assim que eu queria colocar (E-CP8).

A Coordenadora Pedagógica 8 compreende que a prática realizada de forma isolada também não é contributiva e exemplifica um posicionamento contrário à total desassociação entre teoria e prática. Desenvolver a prática pela prática ao seu ver não promove avanços, por isso a formação continuada necessita ser articulada. Na fala da CP é possível identificar uma crítica ao profissional que atua apenas de forma prática no contexto educacional. Para Thompson (2021), teoria e prática são importantes e uma não é superior à outra, pois pensamento e ação estão inter-relacionados.

A relação prático-teórica é fundamental para a construção do conhecimento (Martins, 1989; Oliveira Júnior, 2019) e, ao afirmar essa necessidade, os gestores indicam que a prática é um elemento importante para o tipo de formação que querem receber.

A formação acadêmica, acredito eu, primeiramente que precisa ter. E com o trabalho em si, o dia a dia. A formação continuada também é importantíssima, porque a educação, muda, eu basicamente acredito que seja isso (E-CP4).

A teoria ajuda bastante, mas a prática mesmo faz bastante diferença. É aliar a teoria com a prática. O Professor tem que dar mais, nós na área da educação, a gente não pode parar. Ele está sempre estudando, sempre lendo, se aperfeiçoando. A gente vai para o banco, para a universidade, para a faculdade. Traz os conhecimentos, mas é a prática que vai aperfeiçoando o dia a dia. É a formação continuada mesmo (E-D5).

Momentos de reflexão, mas também teorias. A gente não pode ficar só no debate infundável, então a gente precisa ter uma base, precisamos ter um norte, precisamos ter um objetivo. E aí são as linhas traçadas através da BNCC, das propostas do governo do Estado, que a gente acaba seguindo. Então, através disso nós fazemos as nossas discussões (E-D5).

Essas reflexões por parte dos gestores pesquisados coadunam com a defesa de Martins (1998), de que existe uma prática gerada na realidade e que para de fato compreendê-la é necessário um esforço de apropriação, organização e exposição de fatos, o que requer um processo teórico-prático. É no processo de reflexão e releitura da prática, este aliado à teoria, segundo a autora, que se reelabora a própria prática e se constrói o conhecimento de forma sistematizada.

Os gestores escolares mencionam que esse processo é necessário para sua formação, isso de forma consciente ou não, pois indicam que querem que os elementos da prática se relacionem com os elementos da teoria. O excerto que se segue, da CP1, aborda esse desejo:

A formação continuada eu acho importante, mas ela tem que estar dentro de uma necessidade da escola. Eu posso fazer uma formação continuada, mas no momento que ela não me favoreça dentro da escola, ela não me ajuda. Ela vai me dar horas, vai me dar titulação, mas ela não vai me dar subsídios para eu desenvolver o melhor trabalho dentro da escola. Então a formação continuada precisa acontecer, mas de forma que ela converse com o dia a dia da escola (E-CP1).

Há um desejo, por parte dos gestores escolares, de se encontrar significado na formação continuada realizada e, conforme o depoimento anterior, o significado é encontrado na prática. No entanto, ele não é esvaziado de sentido, nem pautado apenas na ação. A CP1 expressa essa necessidade, de que a formação continuada lhe forneça subsídios para melhorar sua prática, ao relatar que a formação não pode ser apenas para titulação ou aquisição de carga-horária, mas deve contribuir para o desenvolvimento do trabalho. Oliveira Júnior (2019) também aborda a necessidade de articulação entre teoria e prática para a formação dos gestores escolares, somente assim a formação conseguirá de fato atender às necessidades formativas desses sujeitos.

À medida que os gestores escolares falam a respeito de sua percepção da formação continuada, dão indicativos de que compreendem essa formação como algo que necessita fazer sentido na prática escolar. Deve partir da necessidade interna da escola e ser levada para a reflexão sistematizada. Assim, um movimento contrário a isso não é recebido de forma positiva.

Eu acho que a questão da formação, é que ela por muitas vezes acaba vindo imposta. Então, falta um pouco do entendimento da importância dessa formação. Acho que tem que ter coerência com a realidade da escola, coerência com o que a gente vivencia hoje em dia e com os nossos alunos. Porque não adianta ser uma formação continuada com uma proposta mirabolante, algo muito fora do nosso contexto. Tem que ser algo que seja palpável, algo que seja aplicável em sala de aula, porque senão não vai ter a nossa proposta é e não vai ser eficaz (E-CP4).

A imposição é apontada como motivo para o não entendimento da importância da formação recebida. O desejo por algo que parta da realidade fica evidente em toda a fala da Coordenadora. O relato dá indicativos de um estranhamento a respeito do que é recebido, principalmente quando a formação continuada não contribui com a ação prática.

Martins (1989) afirma que o processo de estranhamento pode resultar na organização dos trabalhadores para construção de novas formas de representação. Um indicativo do desejo pelo processo de construção de organizações mais representativas pode ser percebido nos excertos a seguir.

Acho que a gente depende dos pares para que as coisas caminhem para uma experiência exitosa. E entendo também que no desenvolvimento profissional, além da prática do dia a dia de todo o processo, no chão da escola, o profissional também precisa se manter atualizado. Então, estudar, fazer curso, buscar a formação, buscar a formação continuada (E-CP3).

Eu acho que a busca do próprio profissional, dentro da necessidade do dia a dia ali dentro, você buscar mesmo outras pessoas, outras experiências, outras vivências. E a troca de experiência eu acho que conta bastante (E-CP7).

[Precisamos de] temáticas que a gente utilize como parte do processo no cotidiano do trabalho, na escola e assim, experiências com as quais a gente possa conviver, experiências que a gente possa partilhar com o outro. Com as escolas coirmãs para a gente verificar o que é possível adaptar e fazer acontecer (E-CP3).

São os momentos de formação no decorrer do ano letivo e junto com a escola, onde os momentos que a gente para a escola, para planejar, para refletir, para analisar a nossa realidade onde o coletivo discute, analisa aquilo que está dando certo, que não está dando certo, aliado a teorias. Fazer essa reflexão sobre a nossa prática aliada às teorias (E-D5).

A troca entre pares e o desejo pela valorização da experiência se faz presente em relatos de Coordenadoras e Diretores. O indicativo encontrado diz respeito à busca pelos pares para a construção de conhecimentos em âmbito escolar. Para Thompson (2021), a experiência é fundamental para a construção do conhecimento, por meio dela, consolida-se a ação vivida. É por meio da experiência que a ação humana é valorizada, por meio dela o homem como ser social pode se posicionar e agir no mundo.

Para a Coordenadora 7, a experiência com os pares é importante:

Então, eu já procurei sozinha, já fiz minhas pós-graduações por necessidade do meu trabalho, fiz quatro pós-graduações porque eu achei que na faculdade não foi o necessário e mesmo assim sinto dificuldade no dia a dia do meu trabalho, busco tentar ler bastante sobre os assuntos que são pertinentes no dia a dia. E também o Estado hoje está ofertando as formações, os encontros formativos e o grupo de estudo que tem nos ajudado bastante. Assim, no trabalho do dia a dia, uma troca de experiência entre pares tem ajudado bastante (E-CP7).

A busca individual é importante, mas a troca entre pares promove outro tipo de experiência. A Diretora 11 afirma que na formação continuada “precisa ter a participação de todos os envolvidos de maneira consciente, com troca de experiências” (E-D11). O desejo por articular os diferentes sujeitos na construção de uma experiência colaborativa expressa a busca por desenvolver novas relações que não são encontradas espontaneamente na formação ofertada.

No contexto capitalista, a lógica empresarial se faz presente na escola e, ditada por meio do gerencialismo, insere-se uma dinâmica competitiva e de metas, promovendo uma cultura cada vez mais individualista. Uma das participantes do Grupo Focal identifica relações semelhantes ao falar sobre os resultados cobrados pela Secretaria:

É bem isso mesmo, então, tanto é que o que é cobrado, existe uma resolução que os Diretores aceitam isso, que são as nossas atribuições e dentre elas está o monitoramento da frequência [dos alunos], que tem que ser o mínimo de 85%, a frequência média. Escolas que estejam abaixo de 85%, os Diretores são chamados, é feito ata e ele pode até, de repente, perder o seu mandato. A observação de sala de aula também é uma cobrança grande, sempre pensando na frequência e no aprendizado (P1-GF).

A meta padronizada expressa que não há a consideração dos diferentes contextos escolares, impondo à gestão a busca por seguir o que lhe foi estabelecido.

Tal movimento secundariza as necessidades internas dos sujeitos da escola, pois a prioridade torna-se cumprir a necessidade externa. Em sua pesquisa, Gaio (2018) também identifica que a valorização de resultados impostos de forma externa à escola impede o atendimento de suas necessidades internas.

O risco de perder o mandato expressa uma cultura individualista, visto que os gestores necessitam se posicionar em prol de uma meta que nem sempre é vista como realista pelos demais membros da escola. Tal posicionamento assume um caráter contraditório para os gestores, isto é, há uma contradição entre o que são solicitados para fazer e entre o que querem fazer.

Essa relação também pode ser observada no desenvolvimento da formação continuada. Uma das participantes do grupo focal relata que, ao ser formadora do Grupo de Estudos, percebeu uma limitação:

Partindo do princípio do engessamento no Formadores [grupo de estudos] se eu, como formadora, fugir muito do que é pra ser repassado para os Professores, com certeza vou levar puxão de orelha deles. A gente tem a liberdade até de editar os slides, adicionar alguma coisa, alterar um pouquinho, mas eu não posso desvirtuar a aula. Então é uma liberdade limitada, é repasse mesmo, sabe? É bem nesse sentido que você imagina aí do pejorativo, assim, cabresto, é essa. A gente realmente tem uma liberdade limitada, eu não posso fugir ali da essência da aula. Eu tenho que passar para esses Diretores Formadores, vender esse peixe e que assim que tem que ser feito (P1-GF).

A liberdade limitada reafirma o contexto de desconcentração percebido na análise das propostas formativas indicadas no *site* da SEED-PR. Apenas repassar informações é uma ação que impede os sujeitos de desenvolverem suas próprias interpretações sobre a formação continuada que lhe é ofertada. Porém, em meio às contradições do ambiente em que a prática se desenvolve, há pessoas articulando suas formas de ser, pensar e agir.

O Formadores em Ação é bacana, existe essa nossa limitação de liberdade. Mas antes da gente começar a gravar as aulas, depois que a gente já tem uma certa intimidade assim com os cursistas, eu sempre costumo começar as aulas um pouco antes do horário que eu tenho que gravar, então a gente pode conversar alguns assuntos polêmicos sem esse cabresto. Mas na aula mesmo a gente procura fazer o que tem que fazer, porque a intenção não é prejudicar ninguém, né? A gente está na educação porque a gente acredita, somos profissionais da educação, todos são gestores, querem o melhor para suas escolas. E às vezes um desabafo meio exagerado numa aula dessa pode reverter em alguma situação constrangedora para esses gestores (P1-GF).

Esse relato relaciona-se com a reflexão de Santos (1992), ao afirmar que no marxismo heterodoxo a crítica é feita pelos trabalhadores a partir da sua própria prática. Ou seja, a não concordância com o que está posto nem sempre é feita por meio de palavras ou reflexões teóricas, mas na ação prática, no modo de realizar seu trabalho. A ação da gestora de começar a aula antes do horário e o fato dos participantes do grupo de estudo acessarem essa aula de forma antecipada indica que ambos estão buscando de certo modo burlar as regras para discutir questões que de fato lhes representem.

A afirmativa de que há assuntos polêmicos que não podem ser discutidos na aula gravada expressa certa censura por parte da SEED-PR, limitando o que os gestores podem discutir. Essa censura é chamada pela gestora de cabresto. A relação construída pelos participantes desse grupo de estudo é uma relação de tipo novo, uma vez que criaram um grupo de estudos informal que antecede o grupo de estudos formal.

Para o autor, os trabalhadores lutam e resistem contra o que vivenciam. A menção a possíveis constrangimentos reafirma o ambiente controlado imposto aos gestores. Isso permite concordar com Santos (1992), que percebe o contexto do capitalismo como um local de lutas implícitas. Essa ação se relaciona com os movimentos dos participantes, que podem ser entendidos como posicionamentos de resistência. Sobre isso, eles relatam:

Na formação, eu não digo que tenha, a formação é quem faz a formação. Eu vejo pelos cursos dos Formadores agora, eles, pelo menos os que eu já fiz, os que eu participei, os que eu tive contato e as pessoas que eu conversei, não, eu não vejo que tem uma desvalorização ali por parte deles, muito pelo contrário, eles fazem o papel, eu acho muito legal assim que eles deixam até assim você ter um desabafo, sabe? Contar os problemas, falar, compartilhar ali com os outros colegas. Eu acho que ali é valorizada até, ou pelo menos deixa você falar e aceita os desabafos que acontecem. Não vejo uma desvalorização nessa parte (P2-GF).

E eu costumo fazer isso [abrir a reunião on-line antes do horário] e sempre deixo os cursistas bem à vontade pra participar, mas falo pra eles, quando estivermos na aula a gente tem que se ater àqueles assuntos, não vamos polemizar porque a gente não vai mudar, não vamos mudar o formato da gestão. A gente precisa, nós precisamos é o nosso trabalho, ou então procurar outra coisa pra fazer. É isso aí, é o que temos (P1-GF).

As relações criadas a partir da troca entre formadores e gestores são antagônicas à lógica imposta pelo gerencialismo e também podem ser compreendidas como relações de tipo novo (Martins, 1989; Santos, 1992). Ao invés

de fortalecerem o individualismo, formadores e gestores demonstram promover novas formas de ação, mais colaborativas. Ainda que a gestora diga que se posiciona em concordância com as regras, por não ter outra opção, sua ação revela que ela se posiciona de forma contrária às imposições, por isso, busca novas estratégias para realizar a formação continuada. Conforme Santos (1992, p. 67):

[...] no processo de luta, os trabalhadores, pela própria posição que ocupam no processo de trabalho, igualdade entre os explorados, estabelecem entre si relações sociais coletivistas e solidárias, antagônicas às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista.

Ou seja, os formadores, ao serem antes de tudo gestores escolares que atuam como formadores, solidarizam-se com as necessidades dos gestores, pois também as vivem. Segundo os participantes, para se tornarem formadores os gestores participam de edital específico e recebem formação; a função também é remunerada e, por vezes, implica a diminuição de carga-horária, a depender do caso.

Desse modo, a necessidade salarial, ou de melhores condições de carga-horária, podem ser compreendidas como razões, ainda que não as únicas, para que os gestores participem do processo de seleção de formadores. Santos (1992) destaca que a busca por condições salariais e de trabalho é uma busca constante por parte dos trabalhadores, mas como um duplo modo de viver, eles acabam por buscar também relações sociais mais igualitárias.

A prática desenvolvida de forma não predeterminada, na qual homens e mulheres sempre agirão de forma única a partir de seu próprio pensamento (Santos, 1992), resulta em novas possibilidades. Quando aborda essas organizações feitas de forma espontânea, uma participante do Grupo Focal afirma:

Sim, isso é verdade mesmo, porque a gente está procurando fazer que nem no nosso caso lá de direção a gente está tentando fazer sempre com os conhecidos. Lá na escola a gente combina, porque agora, além de mim, tem mais um Diretor, o X. E a gente se reúne pra fazer o mesmo, e consegue, sabe? Então eu vejo assim o contato e com outras pessoas também (P2-GF).

Eu estou fazendo o Direforme, que tem que fazer e faço o PDL também, que é outro curso. Mas é, realmente pelo cansaço, muitas vezes pelo esgotamento e tudo, a gente faz por isso. Agora o X está junto com a gente, eu chamo o outro Diretor e nós conseguimos fazer o mesmo, porque daí a gente se anima, em ter uma pessoa próxima. E depois a gente senta,

conversa lá na escola, então fica melhor, aí não fica tão cansativo. E todos os que a gente fez foi muito bom, não foi ruim, é essa disponibilidade de você chegar em casa, você ficar aquela 01h00, quase duas horas ali. Então isso é muito cansativo, sabe? Para quem fica um dia inteiro lidando com as coisas, dessa parte, mas é como a P3-GF falou, é realmente assim, é pelo fato do certificado, você precisa de certificação (P2-GF).

No Formadores em Ação, os cursistas convivem de forma *on-line* com gestores de diferentes localidades, porém, em sua organização particular, feita a partir de suas necessidades, essa escola decidiu fazer diferente. Em seu posicionamento revelam uma pequena resistência, ao fazer a formação juntos, combinam em qual turma farão sua inscrição para poderem se reunir presencialmente e realizar a formação de modo colaborativo. Por meio dessa ação os gestores se motivam para concluírem a formação, porém a gestora deixa claro que o objetivo é conseguir a certificação, deixando implícita a falta de significado, para ela, da formação continuada da qual participa.

Para mim, o Direforme eu sou obrigada a fazer, é cansativo, mas ainda com essa parceria melhorou um pouco, deixou de ser tão ruim, o horário que é ruim. Mas assim, se eu pudesse fazer no meu horário de trabalho lá, seria até melhor. Mas não dá para os três fazerem ao mesmo tempo (P2-GF).

Ainda que ação de colegas se matriculem no mesmo Grupo de Estudos não seja contra as regras do Formadores, segundo os relatos dos participantes, não é comum que isso ocorra. Organizar os horários dos diferentes sujeitos de uma mesma escola para participarem em conjunto de um Grupo de Estudo exige determinação do grupo, pois alguns farão em contraturno, outros terão de reorganizar elementos no contexto da escola para que possam participar, exigindo um esforço de todos para a construção de relações de tipo novo.

A necessidade de estar com os pares para que possam juntos construir conhecimentos gerados pelos próprios gestores aparece em outro relato:

Eu sempre tive uma Professora na faculdade que falava assim: às vezes o curso não é bom, mas a hora do cafezinho é muitas vezes mais importante, porque é ali que acontecem as trocas; que às vezes a gente reclamava de um curso ou alguma coisa, ela fala assim olha: às vezes o curso não é bom, mas o fato de você se encontrar, trocar ideias com outras pessoas, é mais interessante (P3-GF).

Para Imbernón (2016), a ausência desses momentos de trocas de forma intencional em uma formação continuada indica a presença da concepção

neoconservadora, própria do neoliberalismo. Segundo essa concepção, a solução para os problemas educacionais está na teoria que vem de fora, havendo pouca confiança nos Professores das escolas e em sua capacidade para realizar mudanças na educação.

Em relatos a partir de sua prática, uma das gestoras escolares participantes expressa um posicionamento contrário à lógica neoliberal, pois afirma:

Eu vou dar um feedback de uma pessoa que fez a formação com a gente, o Estudo e Planejamento, e falou assim: Nossa! Coisa boa a direção falar na escola. Uma pessoa que não tinha feito ainda com a gente, ela falou assim: eu achei muito bom a direção estar falando tudo o que tinha que falar no primeiro dia. Então ela achou muito boa essa abertura que a Diretora deu para os Professores, de conversar de todos os assuntos relevantes da escola, porque a formação vem fechada, você tem que trabalhar aquilo, só que é um pouco fora da realidade da escola. Assim, nós temos que ver o que é para nós, porque nós temos o ano inteiro para viver isso, então assim foi conversado de tudo. Então a pessoa estava assim, muito, muito feliz com a formação, pelo fato de a direção poder falar, os Professores falaram, então ela falou assim que ela se sentiu muito acolhida na escola com isso. Eu fiquei feliz. Mas eu falei que sempre a gente teve essa abertura, a direção sempre conversou com os Professores. Então eu falo, a gente já tem uma profissão sofrida, cobrada, ultimamente, até desvalorizada. Se nós, a própria categoria, tratarmos mal os próprios companheiros? Como que faz? A gente lá na escola, a X está ali presente, a gente faz as coisas, mas a gente tenta amenizar o máximo possível, porque não é fácil a cobrança, é de todos os lados, mas pra gente tentar manter esse companheirismo, pelo menos isso, esse espírito de escola, pra que a gente se sinta bem acolhido (P2-GF).

Nós iniciamos com isso, e mesmo assim trabalhando os temas colocados, pela própria SEED, a gente faz uma abertura ali para que os Professores falem, e discutam. Daí tragam para a realidade do dia a dia. Porque acho que isso que é importante, estudar os dados é ótimo, falar sobre aqueles temas lá contribui, lógico, e faz parte. Mas puxar para o que a gente vive e convive eu acho bem interessante, nós conseguimos fazer isso (P2-GF).

Por meio dos relatos da gestora é possível identificar a importância atribuída à participação ativa dos sujeitos da escola na formação continuada. O destaque atribuído à organização da escola, que optou por trabalhar seus próprios temas e dar voz aos seus profissionais, mostra a necessidade sentida por acrescentar seus próprios elementos à formação ofertada pela SEED-PR. Essa ação indica um posicionamento de resistência, de forma colaborativa essa escola está abrindo seus próprios espaços e relações novas.

Essa ação ocorreu nos dias de Estudo e Planejamento, que, conforme visto na análise anterior, não é uma formação que prevê temas escolhidos pela própria escola. Ainda sobre essa formação, a gestora 3, participante do Grupo Focal, relata:

E a SEED traz pra nós estudos de caso, a gente faz os nossos casos. A gente fala com nossos alunos como estudo de caso, como proceder com esse aluno. Daí a gente acaba desenvolvendo o Professor de sala de recursos, já avisando Professores novos, como proceder com esse aluno, nós hoje temos uma escola inclusiva. Então nós temos alunos autistas, nós temos alunos com TDAH, temos alunos com TOD. Então, essa inclusão ao invés de trazer temas de fora, a gente também acaba usando os nossos alunos como estudo de caso, porque é uma realidade nossa, de dentro da escola (P3-GF).

Ou seja, nesse contexto também se verifica um posicionamento de resistência por parte da escola quando ela personaliza as temáticas advindas da SEED-PR com situações internas. Ao ser questionada se consegue sempre adaptar os temas de formação dos dias de Estudo e Planejamento, a gestora relata que: “conseguimos, é a nossa prioridade, a escola” (P3-GF).

A mesma gestora ainda faz uma ressalva, indicando que, por vezes, quando o tutor do Programa Tutoria Pedagógica passou pela escola nos dias de Estudo e Planejamento, “a vez que passou na escola, era o momento que nós estávamos trabalhando os slides da própria SEED” (P3-GF).

A partir dos relatos da gestora é possível identificar o movimento de resistência, já que priorizou as necessidades da escola em detrimento das imposições da formação continuada a ser seguida. Ao indicar que estavam trabalhando os *slides* da SEED no momento em que o tutor passou pela escola, infere-se que a presença do tutor parece assumir um caráter fiscalizatório e pouco formativo.

Tais elementos reiteram o entendimento sobre a padronização da formação continuada, que inclusive passa por fiscalização para assegurar que tal padronização esteja ocorrendo. Para Laval (2019), a padronização dos objetivos direciona a escola à lógica neoliberal e insere nela a cultura empresarial. Portanto, ao se posicionarem de forma contrária e inserirem elementos que não estavam previstos na formação continuada, os gestores escolares estão realizando movimentos de resistência e instaurando relações de tipo novo.

Para Bernardo (1991), os movimentos de resistência são gerados a partir do estranhamento que os sujeitos sentem ao que lhes é imposto. O estranhamento não gera apenas ações contrárias ao que é posto como obrigatório, mas pode se desenvolver por meio da passividade e indiferença ao que está ocorrendo. As mesmas participantes que ora indicam movimentos de resistência, também reagem com indiferença a algumas propostas de formação.

Ao refletirem sobre os motivos pelos quais realizam as propostas de formação continuada, as gestoras participantes de um dos Grupos Focais apontam que:

Sinceramente, para mim, eu vou falar sincera, é preguiça mesmo, ultimamente, é sério. Eu sei que tem que fazer o Formadores, mas aí você pensa em tudo, às vezes é tão mecânico, a palavra é essa você faz por fazer, para pontuar. Você terá a pontuação, mas você acaba não usufruindo. Então essa parte eu lembro que ano passado até a X terminou um, mas assim, do jeito que ela fez aquela formação, eu falei: Meu Deus do céu, não serviu para nada. Então, assim, essa parte mecânica que faz de conta, é um verdadeiro faz de conta no final. Para que adianta? (P3-GF).

Muitas vezes é assim, essa exigência de cursos, muitos são fora do teu horário de trabalho, é até uma judiação quem faz PDE hoje em dia, eu acho uma judiação quem faz PDE. Ele não tem nem diminuição da carga horária, eu não estou falando do afastamento total, não tem nem diminuição da carga horária e ainda tem cursos que eles têm que fazer nas férias, em janeiro. Então assim, é sacrificado o Professor (P3-GF).

Não tem muito estímulo para fazer (P2-GF).

Esses relatos demonstram indiferença e descontentamento por parte dos gestores e indicam um posicionamento de desinteresse. O mesmo posicionamento é constatado na atitude da colega retratada pela P3-GF, que, segundo ela, fez a formação sem interesse no conteúdo apresentado. Além disso, indicou que ela mesma tem preguiça de realizar o Formadores. A mesma participante reflete sobre o quanto é um sacrifício ao Professor realizar uma formação, revelando um descontentamento com a forma como as diferentes propostas acontecem. A P2-GF, por sua vez, de forma também incisiva, mostra seu descontentamento ao afirmar que não possui estímulo, ou seja, nem mesmo a certificação ou o avanço na carreira são estimulantes para que realize a formação continuada.

Constata-se que ora os gestores se posicionam de forma a desenvolverem relações de tipo novo, ou seja, novas formas de realizar seu trabalho diante das condições postas, realizando ações mais solidárias e colaborativas que contrariam a lógica impositiva e individualista do mundo empresarial (Martins, 1998), ora se posicionam de forma descontente, acatando as propostas formativas ou simplesmente não as realizando.

Essas reações podem ocorrer em razão do cansaço e sobrecarga de trabalho mencionado pelos gestores escolares. Laval (2019) alerta para a desvalorização do ser humano quanto a seu modo de operar, a responsabilização

exclusiva do indivíduo por seu próprio sucesso e a busca por atingir metas por vezes inalcançáveis, que acabam por incutir no sujeito uma busca quase impossível por se adequar às expectativas de mercado que estão em constante atualização.

Uma das gestoras aborda essa temática:

Sabe, Gabriela, eu considero que nós somos heróis, nós somos guerreiros. Porque passar por todo esse processo que a gente passa, essa cobrança de resultados do jeito que eles querem, manter certos índices, esse tipo de coisa. Nossa, tem que ser muito frio, porque você tem que conduzir, você tem que convencer as pessoas, passar por cima até de éticas profissionais. Você pega companheiros seus de trabalho que vieram, que defendem que nota é nota, e você tem que passar por cima muitas vezes. Então, eu considero, que a gente conseguir manter uma harmonia de equipe, isso é uma coisa muito boa para nós, porque além de todo o desgaste, você tem um grupo que seja totalmente desunido, nossa, daí acaba. E principalmente, quem está na parte da gestão, que é o nosso caso de Pedagogos e direção. Se não tiver o Professor do teu lado, se você não tiver, pelo menos assim, fora tudo isso que a gente está vivendo. Eu vejo a X [pedagoga] nesses dois dias que ela estava lá em cima daquele horário, é um desgaste muito grande e se não tiver compreensão da parte do Professor, se ela não for compreensiva, você imagina o que virá. Se a X [pedagoga] for grosseira, ela e a outra X [pedagoga], precisam ter todo esse consenso ou bom senso. Eu considero que nós somos heróis, nessa parte (P2-GF).

O relato da gestora é um desabafo sobre as muitas pressões sofridas e a busca por manter o grupo unido, apesar de tudo, o que indica uma importante resistência por parte da gestora. Apesar de viver um movimento contraditório entre o que é cobrado de sua função e as concepções internas do que realmente acredita enquanto gestora, busca valorizar o aspecto humano como centro do processo.

5.3 O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Na presente categoria estão reunidos excertos que retratam as necessidades dos gestores escolares em relação à sua formação. Os gestores, em sua grande maioria, expressam compreender a importância da formação continuada para o desenvolvimento de suas funções e é possível perceber, em seus relatos, advindos tanto das entrevistas quando dos grupos focais, que eles possuem alguns temas de interesse.

A formação continuada ofertada pela SEED-PR é obrigatória aos gestores escolares (Paraná, 2023b, 2023c), e sua oferta é abordada nos excertos que se seguem:

Eu entrei no Estado em 2015 como concursado, eu acho que de lá para cá a oferta está aumentando, vem aumentando. Então, o Estado, pelo menos teoricamente, está tentando proporcionar uma formação melhor e uma atualização para os profissionais que estão à frente das escolas. Mas é aquilo, né? Vai muito da disponibilidade e da percepção de quem está fazendo o curso, se ele acha que é importante, se ele quer realmente acrescentar aquilo na forma dele trabalhar. Mas tem ofertas (E-D3).

Sabe, eu percebo que mesmo as formações acontecendo, a busca também de cada um sempre foi constante, porque à medida que elas eram cobradas, exigidas pela própria Secretaria de Educação, as pessoas foram buscando então a formação. Lógico que ajudou muito, mas a busca também foi individual (E-D1).

Eu acho que primeiro a compreensão dos colegas, que é para a formação dos nossos alunos. E aí o compromisso que a gente assumiu enquanto educador, a gente de fato se propor a fazer essas políticas que a mantenedora nos propõe para que de fato, a gente tente fazer com que elas deem certo. Então, acho que isso é o principal (E-D8).

Ou seja, existe uma formação ofertada e “cobrada”, segundo o excerto da D1, mas há também uma busca individual, um interesse ou um desinteresse dos participantes em realizar seu processo formativo. A fala do D8 indica a necessidade de que tanto a mantenedora quanto os gestores escolares precisam estar comprometidos para que uma formação continuada seja considerada como contributiva. Em relação ao comprometimento, os motivos para o interesse ou a falta dele podem ser diversos. Paro (2015) indica que as questões salariais podem incentivar a participação, assim como o atendimento às questões da prática pedagógica e até mesmo a imposição da participação como um critério para o avanço na carreira. Constatação semelhante é feita por Silva (2015), ao mencionar em sua pesquisa que a participação dos gestores na formação continuada pode ser uma forma de construir conhecimentos e/ou de proporcionar avanço financeiro aos gestores.

A formação, portanto, pode ser interessante aos participantes por motivos diversos, que envolvem diferentes questões da prática. A Diretora 1 ressalta a importância da formação para sua prática, mas contextualiza uma preocupação:

Eu considero, desde que isso não seja só para elevação de nível ou algum comprometimento na classificação, mas também que tenha proveito dentro da sala de aula, como Professora e no meu caso, agora que estou nesse momento, fora que ajuda no meu trabalho, porque são várias demandas e muitas coisas e eu acho que a formação continuada ajuda bastante (E-D1).

É possível compreender que há uma preocupação da Diretora de que a formação não seja apenas um item para cumprir critérios burocráticos, visto que no Estado do Paraná a formação continuada é utilizada para a classificação na distribuição de aulas (Paraná 2023b). Essa questão expressa a necessidade formativa da gestora, uma vez que ela está disposta a estudar, mas deseja que essa ação seja contributiva à sua realidade. A formação continuada necessita oferecer subsídios para o pensar sobre a prática pedagógica com vistas a transformá-la, não apenas como mera atualização didática, ou aperfeiçoamento técnico (Imbernón, 2009).

O posicionamento da gestora indica que há o interesse por participar da formação continuada, porém, almeja que a formação lhe auxilie em questões da prática. Nessa mesma direção, a Coordenadora Pedagógica 1 afirma que “a formação tem que estar com foco nisso, na realidade da escola, porque a gente tem formações que são muito bonitas, mas às vezes não conversam com a realidade da escola” (E-CP1). Essa necessidade também é expressa por diversos participantes da pesquisa e confirmada pela revisão de literatura realizada (Caputi, 2022; Gaio, 2018; Lima, 2016; Nascimento; Oliveira; Abdala, 2019; Ribeiro; Síveres; Brito, 2019; Oliveira Júnior, 2019; entre outros).

Conforme Oliveira Júnior (2019), a escola é o local em que os gestores podem refletir, pois se compreende que a prática pedagógica é propícia a reflexões. A escola como espaço gerador de temáticas para a formação é uma defesa de diversos autores (Imbernón, 2016; Lück, 2015; Marcelo García, 1999; Nóvoa, 1992), e isso é reafirmado nos relatos dos participantes. Com base em suas respostas pode-se organizar os seguintes temas como necessidades formativas:

Quadro 12 – Temas citados pelos gestores escolares, identificados como necessidades formativas (continua)

Temas	Excertos
TECNOLOGIAS	Eu acho que para isso a gente tinha que ter uma formação só para isso, porque eu não sei mexer com o Khan, com o Matific, eu sei que existe (E-CP1). Acredito que sim, uma delas seria a parte de mídias (E-D10). Agora a gente já sentiu mais, principalmente com a mudança depois da pandemia, né? Você sabe como foi, né? Você viveu esse momento com a gente, então. Mas eu percebo assim agora nós estamos um pouco melhor na questão de saber lidar com isso. Porque mesmo estando em 2024 eu percebo que muita coisa eu só estou entendendo agora. Sabe, as coisas foram acontecendo muito rápido, muito assim, de uma maneira assim... quase que assustadora, assustadora mesmo. E agora a gente, claro, tem um monte de coisa que a gente pode aperfeiçoar cada vez mais. Mas era principalmente essa mudança com a tecnologia inserida, né? Fazer o aluno entender, trazer esse aluno. Então, agora, em 2024, os próprios alunos estão entendendo um pouco mais e a gente sabendo lidar. Então, eu acho que as formações têm que ser contínuas. Ainda, sabe? Todas essas, mesmo já sendo trabalhadas, tem que continuar ainda para que a coisa possa só melhorar. Mas a grande necessidade eu acho que já foi assim, dessa mudança depois da pandemia, sabe? Então nós estamos um pouquinho melhor (E-D1). Mas é a parte de tecnologia, está entrando assim, e o país que está investindo, no Estado do Paraná, nas tecnologias. E tem muita gente que tem uma dificuldade enorme com isso ainda, então tem que ficar correndo bastante (E-D2). Eu acho que é o uso das tecnologias. Eu não sei, eu particularmente tenho muita dificuldade. Então, assim é a necessidade do aluno e a necessidade do profissional e muitas vezes nós não tivemos, não fomos formados para trabalhar com a tecnologia e o aluno. Então, eu acho ainda que é umas coisas que os Professores têm necessidade e nós enquanto equipe gestora, sempre nós temos um ou outro profissional que entende mais é que a gente pede socorro. Então a gente se ajeita, mas ainda assim... (E-CP7).
GESTORES INICIANTE	Basicamente uma troca. Depois que entrei na direção, você entra e não tem um curso ali para quem entra, né? Ele vai surgindo no decorrer, vai vendo as formações. Então de cara assim você tem que começar a correr atrás, vai buscar isso, liga pro núcleo que tá sempre apoiando, então eles são o braço nosso para ir tirando dúvida e pegando auxílio e explicação. Eles vão orientando até as formações (E-D2). Então, na minha opinião, que todas são importantes assim até para mim mesmo, como é meu segundo ano. A gente teve uma agora começo do ano que vieram para os Pedagogos novos que eu senti falta no ano passado, quando eu entrei, porque eu não tive. Mas eu acho que todas são bem relevantes justamente por isso. Essa, por exemplo, foi o pontapé inicial para aqueles que estão entrando agora. Então dá um norte que às vezes a gente chega e a vivência dentro da escola é outra do que a gente estudou, né? Então acredito que essa foi algo assim que me chamou a atenção por causa disso, que ano passado, quando eu cheguei não teve, então uma novidade assim, não sei se já tinha, mas eu o ano passado não e tive essa, esse ano, ela veio específico para os Pedagogos novos e para um Pedagogo de cada colégio presencial. Foi presencial (E-CP2).
NOVO ENSINO MÉDIO	Não sei se você tem conhecimento do novo ensino médio, mudou, tem uma série de itinerários formativos. É claro que a gente vem trabalhando com isso já desde 2022, mas as trilhas de aprendizagem têm muita coisa para a gente se apropriar e poder estar instruindo a à equipe (E-D6).

Quadro 12 – Temas citados pelos gestores escolares, identificados como necessidades formativas (continuação)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOLICITADAS NA FORMAÇÃO OFERTADA PELA SEED-PR	Exatamente. O plano de ação ainda se discute e é o que as escolas têm mais dificuldade, voltar e rever o plano de ação. Meio que fica assim, a gente percebe que se faz no começo do ano, e ele fica parado ali, é preciso fazer com que os Diretores voltem nesse plano, discutam com a sua equipe: - Olha, a gente precisa disso aqui, a gente não alcançou isso aqui, a gente precisa rever essa meta, etc. Isso não é muito feito, sabe? Quando eu estava na gestão, eu vi que era difícil a gente arrumar esse tempo e ficar revendo o plano de ação e é necessário que se esteja olhando e revendo esse plano de ação. E então assim, são temáticas de trabalho, a frequência escolar eu acho que não é um tema que não desgasta nunca devido ao nosso problema, que a gente vê cada vez mais os alunos querendo sair da escola. É um problema seríssimo e que precisamos que as crianças estejam na escola, tem que se buscar estratégias diversas e tentar buscar a origem desses problemas, que são várias. Eu não vejo no Diretor Formador, ainda uma formação que está desgastada, talvez o PDL não seja mais atrativo para os Diretores que estão em exercício, mas sim para quem está fora dessa realidade e queira conhecer, eu acho que ele ajuda bastante, mas para os Diretores mesmo, acho que agora ficar só no Diretor Formador já é uma formação que já exige bastante (E-TP). Talvez fosse aliar a teoria à prática. Não é porque a gente tem algumas pedagogas que estão há mais tempo fora da graduação, e hoje tem uma nova concepção sobre o trabalho da equipe pedagógica. Não é mais só aquela de ficar atendendo aluno no corredor. E às vezes a gente ainda tem pedagoga que traz esse resquício, que não sabe se sentar atrás do computador, que ainda tem dificuldade de se sentar, fazer um assessoramento para o Professor. E tem essa dificuldade de fazer esse trabalho junto com o Professor. Então, essa questão eu acho que sim, é um pouquinho deficitária na nossa realidade (E-D5). Hoje seria mesmo a observação em sala de aula, porque é uma das cobranças da SEED. A gestão de tempo também, que a gente precisa, porque às vezes a gente não consegue fazer tudo o que a gente se programa. Então, uma gestão de tempo é importante. Também o acompanhamento pedagógico, que eu acho importantíssimo esse acompanhamento pedagógico. Acho que são temas assim, que hoje, que é mais relevante (E-CP1). Olha, eu acho que é a parte em relação à equipe gestora pedagógica. Seria em relação ao trato com o Professor, o assessoramento pedagógico, a observação de sala de aula, o <i>feedback</i>. Então, isso aí é uma coisa muito delicada para você dar um <i>feedback</i> no Professor. Então, muitas vezes o Professor não pode receber aquele <i>feedback</i> que você está tentando orientar, é uma situação muito delicada. Porque nas demais ações assim, dá pra dizer que a gente tira de letra. Agora, uma coisa mais difícil é trabalhar com o teu par, com o teu colega ali, porque eu sou um Professor, hoje, por acaso, eu estou frente à gestão. Mas quando eu comecei na gestão, tinha Professor, que foi meu Professor aqui e daqui a pouco eu era Diretor dele, então é uma situação bem difícil de ser trabalhada. Alguns entendem, outros não, penso que essa questão voltada para o assessoramento com o Professor é uma coisa que ainda precisa ser debatido mais, ser trabalhado mais, porque ele [o assessoramento] não é uma coisa nova, mas o que está sendo posto para nós é de alguns anos para cá. Assim está sendo cobrado de alguns anos para cá, digamos assim (E-D9).
ANSIEDADE	Então, eu estou chegando aqui esse ano, é difícil falar com propriedade sobre isso, mas eu acho que a formação em relação à ansiedade é algo muito importante em todas as escolas, porque é uma realidade que a gente está vivendo em qualquer ambiente. Então, eu acredito que a gente tem os Professores representantes, o Professor que dá o apoio, que fez a formação [sobre ansiedade]. Mas eu acho que seria importante para todos, não ter só um, porque às vezes acontece, a gente tem a Professora, que fez a formação, que está ali para isso, mas às vezes acontece alguma coisa que ela está em reunião e não pode atender. Então, acho que era uma formação que todos deviam ter (E-CP2).

Quadro 12 – Temas citados pelos gestores escolares, identificados como necessidades formativas (conclusão)

GESTÃO DE PESSOAS	Puxa vida, na minha visão individual, porque a equipe gestora, ela é composta por outras pessoas. Mas na minha visão pessoal, eu diria que a gente precisa muito trabalhar a gestão de pessoas, porque são pessoas com ideias diferentes, com princípios morais diferentes, com posicionamento político diferente e momentos da carreira diferentes. E eles todos têm que, de alguma maneira, trabalhar em prol do mesmo objetivo. Acho que isso é o primordial. E outra coisa que eu acho importante é a gente encontrar mecanismos para engajar a família no convívio da escola, porque hoje é só o aluno. A gente não consegue trazer a família para compreender a importância deles na escola. Acho que esses são os dois, na nossa escola, principalmente, eu acredito, são os dois fatores que a gente precisa trabalhar mais (E-D3). Talvez uma questão de abordagem com os Professores, ainda tem muita resistência, sabe? Então, geralmente é igual a gente estava comentando agora, a gente nada contra a maré. Se você fala o que você precisa fazer, chamada, reconhecimento facial, não fazem. Tem coisas assim que é da tua função que não estão sendo cumpridas, para o Pedagogo, aí fica assim a parte que é burocrática, que condiz a nós, a gente não faz porque tem que estar resolvendo outras coisas (E-CP5). Alguns desses a gente trabalharia, né? Que nem a frequência, a aprendizagem, a recomposição do SAEB, com certeza seriam temas que eu estaria trabalhando no Estudo e Planejamento. Mas eu escolheria outros também, como, por exemplo, o que a gente sente muita dificuldade, é a questão das faltas dos Professores. Então, trabalhar com o corpo docente, o quanto eles são importantes para a escola, quanto o trabalho deles faz diferença no aprendizado, faz diferença na frequência do próprio aluno, porque aquele aluno bom que vem pra escola esperando ter aula de história e no fim ele vai ser atendido pela equipe pedagógica, numa atividade que normalmente não é a continuidade do que ele estava vendo com o Professor de história, isso desestimula também. A gente percebe que naquelas disciplinas onde o Professor falta muito, os alunos dessa turma também costumam faltar um pouco mais. Então, com certeza, o absenteísmo docente seria um dos nossos temas abordados (P1-GF).
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	Conteúdos do dia a dia, necessário para a direção. No nosso caso é o integral mesmo, porque está iniciando para a gente essa novidade, tem três anos agora no Paraná. Então até agora, dia 20 e 29 nós tivemos curso em Curitiba só das escolas integrais. Duas semanas anteriores nós fomos em uma escola que eles falam que é a escola madrinha para ver a realidade como que funciona. A nossa mudou para o integral por causa da carência do bairro, sabe, a vulnerabilidade dos alunos e tudo mais. A questão de espaço eu acho que é pequena, porque o sistema do integral ele troca de sala, então nós só temos esse corredor. É tudo novidade, é confuso. E as salas são temáticas. Então é uma sala de geografia, uma de história, só para isso. Como nós temos só sete salas, tem vários Professores, então acaba batendo. Nós não conseguimos ainda, por mais que seja temático. Mas tem dias que história não consegue usar a sala de história porque está tendo geografia, entende? Então é essa formação que a gente precisa (E-D7).
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Eu acredito, puxando a sardinha para o lado, que uma área que eu gosto é a questão da educação especial. A gente está tendo uma demanda muito crescente de crianças com laudo de autismo e outros. Então veja, a gente está recebendo muitos alunos com algum tipo de deficiência. O ano que vem a gente vai receber um aluno cego, então precisa de alguém que entenda braile, então a educação especial, eu acho que seria uma parte bem bacana para a gente entender realmente, até a questão legal mesmo para a gente se apropriar dessa questão legal, a parte da educação especial (E-CP9).

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das entrevistas e grupos focais.

A partir do Quadro 12 é possível inferir que as demandas cotidianas dos gestores escolares influenciam suas necessidades formativas, porém, destaca-se que alguns temas, que foram os mais citados – Tecnologias e Práticas Pedagógicas

solicitadas na formação ofertada pela SEED-PR –, estão diretamente associados às demandas da SEED-PR para as escolas, e não às demandas geradas no interior das instituições escolares. Ou seja, os gestores escolares compreendem suas necessidades a partir daquilo que a SEED está solicitando. Atualmente, a Secretaria trabalha com a oferta de diversas plataformas educacionais disponibilizadas às escolas. Elas podem ser consultadas em seu *site*, o que acaba por exigir algum conhecimento sobre o uso de tecnologias por parte das escolas e, conseqüentemente, dos gestores escolares. Logo, configura-se como uma necessidade formativa, para os gestores, compreender o funcionamento e o uso de tais tecnologias.

Ainda que o uso de tecnologias seja uma necessidade inerente à contemporaneidade, questiona-se: se a SEED-PR não trabalhasse com as plataformas, as necessidades formativas relacionadas às tecnologias seriam as mesmas? A mesma reflexão pode ser feita ao se pensar nas práticas pedagógicas que são solicitadas e que devem ser desenvolvidas pelos gestores escolares durante a formação. Elas estão diretamente ligadas aos tópicos relacionados pela Secretaria do Estado como fundamentais para a gestão escolar e incluem temas, como, plano de ação, trabalho da equipe pedagógica, observação em sala de aula, gestão do tempo, acompanhamento pedagógico, assessoramento pedagógico, observação de sala de aula, *feedback* formativo, conforme analisado anteriormente.

Ao citarem esses temas, os gestores escolares expressam que as temáticas trabalhadas nas propostas de formação da SEED-PR são recebidas por eles como necessidades formativas. O movimento contraditório ocorre ao se constatar que a necessidade da prática é condicionada pela necessidade externa, torna-se interna por meio de uma movimentação sutil advinda da mantenedora.

Laval (2019) indica que a dinâmica do mercado requer determinadas ações do trabalhador e essas ações são inseridas na formação continuada, pois, a partir da perspectiva de formação ao longo da vida, espera-se que o trabalhador assimile discursos e os incorpore em sua prática. A ideia do autor pode ser relacionada à perspectiva da SEED-PR, de incorporar na formação continuada dos gestores escolares fundamentos para a prática que é requerida deles.

Conforme indicado no Quadro 12, ao tratar da gestão de pessoas, uma Diretora que participou do Grupo Focal 1 soube argumentar a respeito de sua necessidade formativa e explicou como o absenteísmo docente seria um tema

necessário para uma formação continuada na realidade de sua escola. Percebe-se que a gestora tem clareza de sua necessidade formativa e sabe quais relações presentes em seu cotidiano geraram essa necessidade, inclusive pontua questões da prática para exemplificar.

[...] Então, trabalhar com o corpo docente, o quanto eles são importantes para a escola, quanto o trabalho deles faz diferença no aprendizado, faz diferença na frequência do próprio aluno, porque aquele aluno bom que vem pra escola esperando ter aula de história e no fim ele vai ser atendido pela equipe pedagógica, numa atividade que normalmente não é a continuidade do que ele estava vendo com o Professor de história, isso desestimula também. A gente percebe que naquelas disciplinas onde o Professor falta muito, os alunos dessa turma também costumam faltar um pouco mais. Então, com certeza o absenteísmo docente seria um dos nossos temas abordados (P1-GF).

Todavia, a clareza da necessidade formativa não é uma garantia de que essa temática será trabalhada na formação continuada ofertada pela SEED, ou até mesmo realizada pela escola. Isso se deve à organização das propostas já analisadas anteriormente. Assim como os demais gestores, que indicaram temáticas diferentes das abordadas pela Secretaria – educação especial, ansiedade, formação para gestores iniciantes –, o relato da Diretora não indica seu posicionamento para que sua necessidade seja atendida em um momento formativo, dando indícios de que os gestores, por mais que saibam o que almejam de uma formação, não conseguem se articular sozinhos para que a realidade seja alterada. Essa dificuldade pode estar relacionada à perspectiva gerencial que assume uma formação fechada, com poucas possibilidades de intervenção.

A formação em uma perspectiva fechada impede que os gestores escolares de fato se sintam representados pelos objetivos propostos, visto que se tornam meros participantes e não estão inseridos na formação continuada de forma ativa (Ferreira, 2016; Floriano; Santos, 2017; Oliveira Júnior, 2019; Rocha, 2014).

Percebe-se que a maioria dos gestores demonstra um posicionamento de concordância com aquilo que lhes é solicitado ao mencionarem suas necessidades de formação, e como as demandas do cotidiano da gestão da escola são muitas, isso pode impactar na possibilidade de identificação de necessidades formativas que partam de reflexões internas de suas escolas. Um exemplo da pertinência dessa análise é a fala de uma das Coordenadoras Pedagógicas, conforme se pode verificar:

Então, às vezes não se consegue diferenciar o Pedagogo de um faz tudo da escola. Eu sei que a minha atribuição hoje é acompanhar Professores e, na hora atividade, fazer junto com eles, todas as dúvidas que eles têm com o registro de classe e com os componentes curriculares. A gente tem que trabalhar com isso, só que o que nos demanda, às vezes, muito tempo são os alunos. Então esses seriam os nossos incêndios na escola. A gente atua mais como bombeiro nesse momento do que outra coisa. Eu sei, que é o trabalho junto com os Professores, eu acho isso muito importante, porque a gente consegue junto com os Professores, saber o desenvolvimento daquela turma, quais as condições que aquela turma tem, os alunos que têm maiores dificuldades, então a gente precisa sentar junto, fazer assessoramento junto na hora-atividade, com o Professor isso eu acho muito importante (CP1-E).

Por mais que a CP identifique uma área prioritária de sua atuação, o acompanhamento dos Professores, é possível verificar a sobreposição de demandas que a faz se visualizar como uma faz-tudo, alguém que precisa apagar incêndios. Essa realidade pode impedir que os gestores escolares identifiquem com clareza suas necessidades formativas, ainda que reconheçam que precisam de formação continuada.

Entende-se que a SEED-PR propaga uma forma de pensar por meio da formação continuada e as temáticas indicadas pelos gestores como sendo suas necessidades formativas dão indícios de que essa forma de pensar se ampara em uma perspectiva gerencial da escola. Além disso, a quantidade de propostas formativas, aliada à variedade de temas propostos para a gestão escolar, acaba por impedir ou desestimular os gestores a desenvolverem reflexões a respeito de suas próprias necessidades formativas.

Outro aspecto relacionado às necessidades formativas dos gestores escolares não trata das temáticas em si, mas da forma como é ofertada a formação continuada. Sobre esse aspecto, a Diretora 4 e a Coordenadora Pedagógica 1 expressam suas preferências:

Eu acho que uma das questões que a gente sempre bate na tecla é ter mais formação presencial. Tem que ser uma formação continuada, mas o funcionário em si ou o agente em si, ali da equipe, ele precisa ter esse tempo a mais para fazer essa formação presencial. Não desmerecendo a formação via ambiente virtual, mas a gente observa muito que a formação presencial ela tem um rendimento maior, ela tem uma eficiência muito maior. Então, acho que ainda falta isso. Falta o tempo em si para você sair da escola e fazer a formação tête-à-tête lá ao vivo, né? (E-D4).

[A formação é] on-line, então eu preferia se pudesse, mesmo se deslocando, tirando o seu tempo, mas uma formação presencial é mais importante (E-CP1).

A gente tem as ofertas com o Formadores, com o Núcleo Regional de Educação, na SEED nós temos, dentro da nossa área, temos vários tópicos dentro da nossa área para essa formação. Só que é uma formação continuada, on-line. Então, eu gostaria sim de formação, mas a formação presencial eu acho muito mais importante. Eu ainda sou da formação presencial e o contato com os outros colegas, a troca de experiências, acho que isso também valoriza tanto quem está fazendo o curso como quem está dando o curso (E-CP1).

Essa preferência reflete uma necessidade formativa, as gestoras escolares indicam em concordância necessitar da formação continuada presencial para que de fato consigam aprender. Imbernón (2016) afirma que o trabalho em grupo, colaborativo, deveria ser a base para a resolução de problemáticas na formação continuada. O autor ainda enfatiza que, “se são realizadas com apoio externo, as propostas de atividades formativas deveriam ser precedidas por uma fase de ‘negociação’ com os professores e as escolas e pela análise de suas necessidades reais de formação” (Imbernón, 2016, p. 163).

Tão importante quanto o conteúdo da formação é o modo como ela é ofertada, por isso, é fundamental que a SEED-PR considere a necessidade de oferta presencial de propostas formativas aos gestores. Das propostas analisadas no *site* da Secretaria apenas a proposta dos dias de Estudo e Planejamento acontece de modo totalmente presencial, e sobre ela se comentou, no Grupo Focal:

Eu prefiro, no nosso caso, eu acho que para viver a realidade da gente, para ter uma proximidade maior, eu faria [uma formação] assim como foi feita a formação agora dos dias de Estudo e Planejamento. Eu acho que essa troca assim, mais perto, mais próxima, acho que é mais válida, sabe? A gente consegue conversar, consegue enxergar as pessoas com outro jeito. Então, eu gosto mais desse jeito também (P2-GF).

O momento de troca entre os pares é considerado importante pelos gestores escolares, embora ele nem sempre consiga ser favorecido nas propostas formativas *on-line*. Não se espera que todas as propostas sejam presenciais, visto que a Secretaria de Educação abrange muitos municípios, mas se almeja que haja um equilíbrio entre o formato *on-line* e o presencial. O questionamento que se pode fazer sobre a preferência pela formação *on-line* é se a SEED-PR a faz para facilitar o acesso, ou se visualiza essa formação como meio somente de aumentar a eficiência, o que é próprio da lógica empresarial. “Um dos meios enaltecidos é a

simples cópia dos modos de pensar do universo da indústria: as novas tecnologias precisariam se difundir para haver ganho de produtividade” (Laval, 2019, p. 221).

Laval (2019) ressalta que nessa perspectiva se questiona a função da escola, do ser Professor, do modo de conhecer e do que se deve conhecer. Nesse sentido, a busca por construir conhecimento crítico e que parta das necessidades da escola se torna necessária como forma de ir contra as imposições meramente mercadológicas.

Obviamente, o uso das tecnologias é uma necessidade para o mundo globalizado. Ferreira (2006) afirma que essa necessidade precisa ser considerada no processo educacional. Assim, não se desacredita da potencialidade das propostas *on-line*, mas há que se pensar sobre as concepções que as embasam.

Eu acredito que essa questão dos Formadores [proposta *on-line*] foi um avanço para que os Professores também tivessem a oportunidade de fazer essa formação continuada. Porque muitas vezes o que acontecia é que a formação só vinha para os Pedagogos ou para os Diretores. Então agora é através dos Formadores, pela possibilidade de ser *on-line*, eu acredito que tem alcançado muito mais Professores e assim auxilia nessa formação continuada deles também (E-CP8).

A CP8 apresenta pontos positivos na proposta de formação *on-line*, já que a abrangência que esse tipo de formação pode ter é inquestionável. Por essa modalidade de formação, é possível conectar diferentes pessoas em diferentes tempos e espaços, ampliando, desse modo, as possibilidades de troca e conhecimento. Lima e Scortegagna (2018), Nagyová, Pisonová e Tóblová (2015) e Nóvoa (2019) coadunam ao defenderem a tecnologia como potencializadora de transformações na escola, porém se entende que há que se considerar as necessidades de cada escola e de cada equipe gestora para o seu bom uso.

Uma das necessidades formativas presente nos relatos dos gestores escolares diz respeito à necessidade de eles serem considerados no processo de formação continuada. Para o Diretor 2, o mais importante em uma formação são as trocas que realiza com seus pares e também com o formador.

O momento de troca de experiência, porque reúne várias cabeças num curso, e também novidades que eles tragam, porque é chato você ir em um curso que eles só querem a solução que você tem para resolver. Se tivesse solução já estava resolvido (E-D2).

Para o Diretor, a formação, ainda que presencial, precisa apresentar possibilidades de contribuição para sua realidade. Seu relato fornece indícios de que as propostas formativas das quais participa esperam que ele elabore soluções para seus problemas, mas sem auxiliá-lo em como construir essa resolução, por isso ele valoriza o espaço de trocas.

A análise dos excertos a seguir também apresenta uma reflexão sobre a importância de a formação continuada contemplar diferentes realidades:

Eu fiz cinco cursos voltados para a direção da escola, para liderança e gestão escolar. Em todos eles, na minha visão, como gestor da escola, recente, tem questões que não são relevantes para a escola e tem questões dentro do curso que são muito relevantes para a escola. Então eu acho que vai muito de quem está fazendo a formação ter um filtro com relação à sua escola. Porque é aquilo que eu comentei antes, na minha escola, eu preciso ter um cuidado muito grande, por exemplo, com a questão social dos alunos. Muitos dos nossos alunos, eles vivem em risco social, em uma escola no centro da cidade isso é menor, eles precisam se preocupar com uma outra coisa, com a questão de o aluno chegar no horário na escola, porque eles vêm de mais longe. E numa escola do campo, a preocupação é eles conseguirem fazer com que o aluno se matricule na escola porque ele tem uma outra visão e assim vai modificando. Então o curso, ele é muito abrangente. Aí cabe ao cursista identificar o que é mais importante para a realidade dele dentro da sua escola. Mas eu gosto de várias partes e não gosto de várias outras. Que nem um estudante, né? (P4-GF).

A escola é um ambiente muito diversificado e complexo, né? Então, assim, o que serve num local não serve em outro. Às vezes, no mesmo local o que serve para um grupo de pessoas, não funciona com outro. Você tem que ir trabalhando e encontrando alternativas. Mas é preciso ter a teoria, senão você não sabe de onde partir, não consegue começar (P4-GF).

É que cada escola tem necessidades específicas. Existe o ponto em comum em todas as escolas, eu sou formadora de Diretores e a gente percebe que mesmo Diretores de escolas bem diferentes, de outras cidades, às vezes uma rural, outra urbana, mas tem coisas que só troca o endereço. Mas existem os pontos específicos, bem próprios de cada de cada escola (P1-GF).

Os gestores escolares têm clareza de que diferentes escolas pertencem a diferentes contextos e, por mais que tenham pontos em comum, a formação também precisa considerar os pontos divergentes. Isso somente será possível se as propostas formativas proporcionarem espaço para construções dos próprios gestores escolares como representantes de suas realidades. O P4-GF também destaca a importância de o gestor saber analisar criticamente a formação proposta pela SEED-PR, para filtrar aquilo que condiz com suas particularidades e aquilo que não condiz.

É imprescindível que os gestores escolares sejam percebidos como sujeitos em seu processo formativo e não como meros receptores da formação continuada. Porém, para que isso aconteça, a perspectiva gerencialista precisa ser superada, pois a padronização das realidades em uma proposta formativa indica que há a desconsideração das particularidades de quem participa.

Imbernón (2016) afirma que a padronização e a descontextualização dificultam um processo formativo significativo. Também há que se considerar a particularidade dos sujeitos e o que eles esperam de seu processo de formação. Nesse sentido, os excertos a seguir representam duas percepções distintas em relação ao posicionamento dos gestores sobre a sua necessidade de formação continuada. No primeiro deles, a Coordenadora Pedagógica afirma:

Eu acho que [necessidade] formativa para mim, eu digo assim que eu estou bem, talvez as outras [coordenadoras pedagógicas] não sei como que elas estão em relação à questão de formação. Mas eu acredito que para mim está ok (E-CP5).

Esse primeiro relato indica a não percepção ou identificação de demandas que ensejem conteúdos formativos, como se não houvesse necessidade por algo além daquilo que está sendo ofertado. Talvez essa forma de pensar tenha sido gerada pelo descontentamento com o que tem sido vivenciado na formação continuada ofertada pela SEED, indicando um posicionamento de conformismo com o que está posto.

O segundo tipo de percepção indica outra perspectiva.

E para nós que somos concursados do Estado, mesmo os Professores contratados, o Estado oferta bastante opções de formação, mas a gente tem que correr atrás também, não só as do Estado, não cumpre toda a demanda de atualização que a gente precisa (E-D5).

Na verdade, são hoje os Grupos de Estudo. Os Formadores que eles nos propõem, e de tempos em tempos eles fazem as reuniões formativas, encontros formativos que a gente faz a inscrição e participa. Ainda é insuficiente para o nosso trabalho do dia a dia, mas existe (E-CP7).

Eu sempre busco para mim, particularmente, mas a gente tem as formações ofertadas pela SEED. Eu procuro sempre por fora para mim, eu gosto muito da parte da educação especial, sempre procuro coisas relacionadas para eu entender. Para eu conseguir lidar com algumas coisas, assim, que não são ofertadas pela SEED, mas eu procuro para o meu crescimento pessoal e profissional, para conseguir trabalhar melhor, e tem as capacitações ofertadas pela SEED, tem o Pedagogo em Foco, que tem várias temáticas (E-CP9).

A análise desse conjunto de excertos indica, assim como o relato da CP5, um descontentamento com a formação continuada ofertada pela SEED. Entretanto, há gestores que procuram outras possibilidades formativas, como outros cursos, por exemplo.

Essa procura e vivência de outras possibilidades formativas, baseada em seus interesses, necessita, entretanto, encontrar espaço dentro do tempo que esses sujeitos dispõem, em especial, fora da escola. O fato de se ter encontrado nesta pesquisa gestores escolares buscando propostas formativas por iniciativa própria e outros deles afirmando que não ampliam sua formação a partir de outras possibilidades, uma vez que já vivenciam o que lhes é propiciado pela SEED, coaduna com o entendimento de Martins (1989), de que diferentes sujeitos agem de formas diferentes a partir das mesmas circunstâncias, pois não são totalmente determinados, mas sujeitos que constituem sua própria história.

5.4 O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE OS TEMAS E A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada promovida pela SEED-PR aos gestores escolares é disponibilizada em dois formatos: presencial e *on-line*. Os participantes mencionam a existência de ambas as modalidades, afirmando que: “tem *on-line* e presencial” (E-CP5), “presencial e *on-line*, tem as duas” (E-D7), “das duas modalidades, *on-line* e presencial, às vezes bastante por Meet, as reuniões, mas eles têm acompanhamento presencial também” (E-CP7).

Conforme constatado na análise realizada no *site* da SEED-PR, a maioria das propostas formativas ofertadas aos gestores escolares é realizada de forma *on-line*.

É uma grande maioria [de propostas formativas], você tem atividades EAD, com a proposta já definida, e você tem alguns encontros virtuais para ver como são. Como a oferta é feita para todo o estado e a inscrição é voluntária, às vezes tem Professor aqui de Ponta Grossa, tem Professor de Maringá, tem Professor de Foz do Iguaçu, tem de Curitiba. Então eles não conseguem reunir todo mundo para atender, e aí fazem via Meet (E-D3).

Então, nas [propostas formativas do Formadores em Ação] *on-line*, cada pedagoga escolheu um foco. Eu, por exemplo, como tenho a formação em matemática, eu faço a minha em educação financeira, que é um componente curricular recente que entrou na grade do governo. Como eu

tenho interesse em algum momento ministrar esse componente curricular, eu estou fazendo essa formação nessa área. Mas as outras pedagogas, cada uma está fazendo em uma área pedagógica mesmo. Mas o meu em específico é para matemática (E-CP4).

A maioria deles é *on-line*. Temos os seminários voltados só para os gestores que estão em atuação. Os cursos a distância são para quem tem interesse, é aberto a toda a comunidade, os Professores e funcionários que estão aptos. Mas aí, para quem está na gestão, nós temos os seminários, os encontros centralizados e descentralizados, onde acontece esses momentos de formação (E-D5).

É possível constatar que existem diferentes propostas formativas *on-line* e há propostas que são específicas para quem está na gestão escolar. Um aspecto mencionado a respeito da oferta *on-line* é a necessidade de reunir pessoas de diferentes localidades, conforme afirma a Diretora 1:

Eu acho assim, que ele [*on-line*] é mais prático na questão de deslocamento, na questão de você fazer a junção de várias pessoas ao mesmo tempo, então cada um na sua casa ou num momento do trabalho que possa estar acessando. Sobre as nossas próprias reuniões semanais, se fosse toda semana em Ponta Grossa, eu já estou em Ponta Grossa, moro lá, mas mesmo assim ficaria difícil para outras pessoas que moram em outros municípios [irem presencialmente]. Isso faz com que seja mais rápido [*on-line*]. Terminou? Vamos para o trabalho, vamos fazer as coisas, ou vamos fazer o que a escola está determinando, o que a demanda está determinando. Então, *on-line*, nesse ponto eu considero bastante positivo. Por exemplo, do PDL, a gente aprende muito mesmo, sabe? Então, eu considero que é um momento que já tem um tempo, só que agora ele [*on-line*] ficou mais na vida de todo mundo (E-D1).

A partir do relato da D1, percebe-se que a modalidade *on-line* contribui para a otimização do tempo e permite que os gestores retornem mais rapidamente às suas atividades na escola, sem a necessidade de deslocamento. A gestora também destaca aspectos positivos de uma formação *on-line* da qual participa. Em contrapartida, a Coordenadora Pedagógica 1 apresenta uma perspectiva diferente sobre essa modalidade de oferta.

Não lembro se tem [formação] presencial, porque os Formadores e tudo mais, é tudo *on-line*... tudo *on-line*. Tem os grupos de discussão, mas acho que fica muito impessoal (E-CP1).

Percebe-se certo descontentamento no relato da CP1, uma vez que a afirmativa sobre a impessoalidade expressa a necessidade da gestora de momentos formativos mais pessoais, nos quais haja outras possibilidades de discussões que

nem sempre são favorecidas em propostas *on-line*. Esse descontentamento também aparece em um relato do grupo focal: “Olha. Eu não gosto de *on-line*” (P3-GF).

Há a necessidade de trocas por parte dos participantes de uma formação continuada, trocas essas que ocorrem de formas distintas em uma oferta *on-line* e em uma oferta presencial. O relato da D1, mesmo que aponte aspectos positivos da organização *on-line*, deixa implícito que, após a formação nesse formato não há tempo para reflexão, e vai-se diretamente para o que está determinado. Essa determinação vem da escola ou da própria formação, o que pode atribuir uma perspectiva mecânica à ação formativa.

Melo (2013) problematiza as propostas formativas *on-line*, pois estas, muitas vezes, além de não contarem com um tempo adequado dentro da rotina dos participantes, também necessitam de recursos tecnológicos que nem sempre são disponibilizados pelas mantenedoras.

Nesse contexto, embora em menor número, alguns participantes mencionam as propostas presenciais:

A maioria é *on-line*, por Meet, que nós fazemos, normalmente às sextas-feiras que é reservado pela manhã, das nove às dez, mas sempre passa, porque tem muita coisa. E tem algumas vezes [formação] presencial, e a gente vai até Ponta Grossa, [os gestores] se unem em Ponta Grossa (E-D1).

On-line, elas são 100% *on-line*, via Meet, porque é em plataforma. Porque nós não temos a condição de estar presencialmente. Tem as formações também específicas para certos assuntos que daí elas ocorrem presencialmente. Semana que vem a pedagoga X estará em formação presencial no Núcleo sobre o PMA [Programa Mais Aprendizagem] (E-CP4).

On-line é via Meet, a tutora, parece que ela tem 11 escolas, nesse dia ela divide uma semana para um grupo, na outra semana, outro grupo. Aí o grupo que não participa da Meet recebe a visita presencial (E-CP5).

A partir dos relatos, verifica-se que ao serem motivados a falar sobre a formação continuada da qual participam, os gestores escolares referem-se primeiramente às propostas *on-line*, descrevem momentos e formas de participação. A formação presencial é indicada como um momento que ocorre com menor frequência e até mesmo como uma complementação dos momentos *on-line*.

É presencial e *on-line*, *on-line* é através do Meet. Normalmente, as reuniões são semanais, têm 01h40 de duração. Tem essa formação [Formadores em Ação] que é no formato de você trocar ideias com participantes de outros Núcleos. Participa bastante gente de fora, trocando experiências, realizando os trabalhos de implementação dentro da sala de aula e dentro da escola. Pensando já justamente nessa formação continuada em serviço (E-CP9).

A CP9 apenas menciona a formação continuada presencial, mas o seu relato é totalmente voltado à formação *on-line*. Esses relatos podem ser indicativos de que a formação continuada *on-line* tem assumido um papel central para os gestores escolares, seja em razão da facilidade de acesso, ou do grande número de ofertas predominantemente nesse formato.

Algumas propostas de formação, na modalidade presencial, também foram mencionadas. Identificou-se, a partir dos relatos, a formação continuada no Programa Tutoria Pedagógica e no Seminário de Diretores que ocorre em Foz do Iguaçu ou em Curitiba. A respeito da Tutoria Pedagógica, a CP2 afirma:

Sim, [a Tutoria Pedagógica] é uma formação e é um acompanhamento semanal. Então, assim, toda semana a gente apresenta os dados. Ela entende, leva para a SEED o que a gente está sentindo falta, ela dá esse suporte. Ela cobra, ela acompanha o BI [ferramenta de análise de dados], então ela sabe a nossa frequência. É esse suporte semanal que vem direto da SEED para a gente (E-CP2).

A CP2 menciona a Tutoria como proposta formativa, mas, ao descrevê-la, relata a apresentação de dados como a principal ação do acompanhamento. Para Imbernón (2011), a presença de um tutor externo à escola poderia ser contributiva, ao auxiliar o pensar a realidade escolar a partir de outro olhar. Contudo, o relato da CP apresenta elementos de um acompanhamento relacionado às metas de frequência e dados esperados da escola, o que dá indicativos de que um importante espaço de reflexões pedagógicas não está sendo utilizado para uma construção colaborativa entre escola e Tutoria.

Obviamente, os dados da escola precisam ser analisados pela equipe gestora, porém um momento formativo precisa ter reflexões pedagógicas sobre o que eles podem indicar, o que não aparece no relato da CP2.

A formação de Diretores que ocorre em um Seminário em Foz do Iguaçu e Curitiba também apareceu nos relatos dos participantes, ao tratarem da formação continuada presencial:

Então a gente tem [formação presencial] no início do ano. Acho que é duas vezes por ano, vamos no início e acho que em agosto. A formação dos Diretores (E-D10).

[A formação de Diretores] é mais de um dia, são três dias que a gente fica, é dividido por polo. Foi dividido o Paraná inteiro em três polos, então um grupo inicia no início da semana, sai na terça-feira e na segunda e terça

outro. Daí sai na terça de tarde, já começa o outro grupo e assim vai. São três na semana inteira (E-D7).

[A formação de Diretores] não deixa de ser uma formação semanal, não deixa de ser. Eu acho isso, bem cansativo essa parte. E as reuniões presenciais, assim que nem eu tenho agora esse mês, lá em Foz do Iguaçu, agora aumentou mais um dia, antes eram três, agora quatro dias. É longe e às vezes você vai todo esse tempo e tem um dia assim que você pergunta: Nossa, mas um dia para isso? Não precisava, sabe? Tem palestras muito boas, mas tem palestras que não são, é conforme a pessoa. Não vou dizer que tenha coisas muito ruins, mas sabe que às vezes não havia necessidade. Poderia ser feito de outra maneira. Então, para mim fica essa parte que eu acho mais cansativo, desgastante. Mas de resto, a gente aprende alguma coisa (P2-GF).

Eu acho a distância, que eu reclamo bastante, nós vamos sair na segunda-feira. E eles já falam para gente, você está saindo, não importa se você vai chegar de madrugada, sei lá o quê. Ah, amanhã vocês reúnem a sua equipe pedagógica, faça isso, faça aquilo, reúna os Professores, faça isso, faça aquilo. Nossa, é desgastante (P2-GF).

A partir desses relatos, identifica-se que o espaço de formação presencial tem como pontos positivos a possibilidade de interação entre gestores escolares de diferentes partes do Estado e também o tempo destinado à sua realização. Porém, questiona-se a partir dos dados, se as temáticas tratadas estão de fato atendendo às necessidades formativas e se os gestores escolares estão recebendo o devido tempo de descanso e reflexão que necessitam após uma viagem de formação continuada. A respeito dessa formação, a D11 relata:

A formação continuada específica para equipe gestora, é duas vezes por ano. Duas vezes por ano que os gestores saem em formação, geralmente Curitiba e Foz do Iguaçu, então essa [formação] é específica, é só para os gestores. Então existe, no estado a oferta duas vezes por ano. Geralmente nós vamos em fevereiro, e lá por agosto, setembro tem novamente, então duas vezes por ano a gente vai. E também é bem produtivo o que eles repassam para gente. A gente vem e repassa para os Pedagogos, que já passam para os Professores. É uma corrente, né? Para cada vez mais a gente estar se inteirando e principalmente agora com muitos projetos, muito curso. Mudou bastante (E-D11).

A ideia de repasse de informações novamente se faz presente, como se os momentos formativos fossem um mero repasse de um sujeito para outro, sem a devida reflexão de cada participante. Questiona-se a ausência de momentos formativos que poderiam dar aos gestores escolares tempo para o diálogo e para a construção de conhecimento sobre sua prática.

Referente à quantidade de ofertas presenciais e *on-line*, os participantes D6 e D8 apresentam uma percepção:

Nós temos até uma agendada para dia 6 de maio, logo depois do feriado, tem uma formação. São formações normalmente de dia todo, de manhã e à tarde, onde há Diretores e pedagogas, a equipe gestora. As escolas dos polos se reúnem para fazer essas formações. No caso dessa, vamos ao polo de Imbituva, vai o pessoal de Ipiranga e de Ivaí (E-D6).

Algumas são presenciais, esses seminários que eu falei com os Diretores que a SEED propõe, são presenciais. Às vezes nós temos algumas reuniões, algumas formações, a gente tem presencial e algumas on-line, semanalmente é on-line, com a chefia. E a Formação em ação é on-line, o PDL é totalmente on-line também, então eu acho que fica meio a meio (E-D8).

Esses relatos contrariam os resultados das análises anteriores, pois inferem que a quantidade de ofertas de formação continuada *on-line* e presencial são equivalentes. É indicado, inclusive, por uma das Diretoras participantes, que as propostas formativas “normalmente são presenciais. Existem sim algumas formações *on-line*, mas a grande maioria é presencial” (E-D6).

Pode-se inferir que os participantes D6 e D8 participam de propostas formativas em ambas as modalidades, ou até mesmo que as propostas presenciais lhes sejam mais significativas e, portanto, lembradas com maior recorrência, já que a oferta de formação continuada pela SEED-PR é, em sua maioria, *on-line*, e mesmo as propostas presenciais fazem uso de estratégias *on-line*:

Sim, ela [a Tutoria Pedagógica] é amanhã presencial, é aqui no colégio mesmo. Mas muitas vezes ela acontece de forma remota (E-CP2).

Uma vez por semana a tutora vem ou ela faz uma Meet, então, toda semana, num dia da semana, a gente tem uma reunião. Por exemplo, a nossa, que seria amanhã devido à nossa formação, foi mudada para quarta. Mas aí vem a cada 15 dias a tutora vem e a cada 15 dias ela é feita via Meet (E-CP2).

Então, o Formadores em Ação é EAD e os grupos descentralizados são presenciais (E-CP3).

Em relação à modalidade de oferta da formação continuada, apenas alguns participantes mencionam apreciar ou não a modalidade *on-line*, sem apresentar sugestões de mudanças. Talvez o fato de a definição da oferta estar sob responsabilidade da SEED-PR não favoreça esse tipo de discussão, uma vez que os gestores não percebem possibilidades de alteração desse formato. Além disso, acreditam que há uma organização interna na SEED-PR responsável por decidir entre a realização presencial ou *on-line* da formação.

Tem a *on-line* e a presencial, quando é pelo Núcleo geralmente é presencial. E daí quando vem direto da SEED, é mais *on-line* (E-CP8).

Presencial é mais na forma de reunião, reunião com o Núcleo de Educação, os seminários de Diretores que acontecem duas vezes por ano, em Curitiba ou em Foz do Iguaçu. E o restante é tudo na forma *on-line* via Meet, através da plataforma do Classroom. Através de interações você vai compartilhando as tuas experiências na construção de um portfólio, onde eu vou colocando as minhas ações, registrando as ações, as fotografias das ações e escrevendo as minhas propostas. Então é misto, presencial conforme a ação, e na grande maioria, via Meet, a distância (E-D9).

A partir dessas informações compreende-se que a maioria das propostas formativas ocorre de maneira *on-line*, pois são organizadas diretamente pela SEED-PR. Já os encontros presenciais, possivelmente articulados pelo Núcleo Regional de Educação, são mais pontuais e em menor número.

Ao serem questionados sobre o formato das propostas, as respostas, em sua maioria, são descritivas. Os gestores escolares inclusive mencionam os formadores das ofertas presenciais, a saber: a chefia, tutores, formadores da SEED, embaixadores do NRE e equipe multidisciplinar do NRE.

No Grupo Focal, uma das participantes apresentou o seguinte relato:

Normalmente, para nós [a formação continuada] é através da tutoria e dos embaixadores. Conforme cada setor lá de cada plataforma, por exemplo. No meu caso também, muitas vezes a chefe, manda os recadinhos para mim perguntando: por que o teu índice de presença baixou? Vamos prestar atenção nisso então. Ou é a tutoria, ou são as embaixadoras ou a chefia mesmo. Quer saber uma justificativa, uma explicação da nossa parte, o porquê está acontecendo (P2-GF).

No relato, é possível constatar que, apesar de estar sendo mencionado junto aos formadores, o papel da chefia ao entrar em contato com a gestora remete-se a cobranças acerca das metas da escola, e esse contato ocorre via ligação ou mensagem. A perspectiva gerencial, que propaga a cobrança por resultados, deve-se ao fato de que, ao ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, ele é tomado como outro qualquer, e as medidas adotadas são as mesmas de outras unidades produtivas (Paro, 2015).

A reflexão do autor é pertinente para a análise dos dados, uma vez que a formação continuada concebida como um *continuum* formativo não é um momento de cobrança ou de ligação para justificar resultados. Porém, os gestores entrevistados lembraram desse momento ao falar sobre a formação continuada, isso

pode indicar um equívoco em relação ao que é uma proposta de formação continuada.

Cada proposta de formação continuada possui formadores específicos. Sobre a proposta Diretor Formador, a Técnica pedagógica do NRE-PG relata como é a escolha dos formadores:

Então, desse cargo [técnico pedagógico] é assim, o grupo, ele funciona da seguinte maneira: cada Núcleo tem um técnico responsável para atender entre 6 e 7 Diretores. Só que eu não atendo os Diretores do meu Núcleo, eu atendo os Diretores de outros Núcleos e os de outros Núcleos vão atender, por exemplo, os Diretores aqui de Ponta Grossa, porque a intenção é justamente essa, que a gente não tenha essa questão, porque eu estou aqui no Núcleo, eu já tenho contato com os Diretores. Não seria tão interessante assim, porque a gente já conhece as realidades aqui, os problemas aqui. Então, assim, tendo um técnico de outro Núcleo, atendendo outras realidades, eu posso contribuir mais do que se eu estivesse atendendo o caso do Núcleo daqui. Justamente a intenção é a gente ver outras realidades. Então eu tenho os Diretores Formadores, que passaram pelo processo de seleção via edital, eles se inscreveram para serem formadores. Lá no projeto piloto, eles foram voluntários, agora não, agora eles passaram por um processo de edital e eles ganham para ser Diretor Formador. Então eles fazem isso fora da carga horária deles. Eles têm 05h00 semanais de trabalho como formador dos Diretores. Nesse sentido, eu tenho Diretores da Área Metropolitana Norte Sul, de Cascavel, de Guarapuava, de Cianorte. Então, os Diretores, os seis que eu tenho, cada um está numa região. A ideia é justamente a gente conhecer várias realidades e ver o que se parece, o que é diferente, para poder contribuir ali na gestão desses Diretores (E-TP).

Assim, os gestores escolares atuantes nas escolas podem ser formadores de outros Diretores, o que é uma potencialidade, pois mesmo que a formação seja feita a partir de uma perspectiva fechada, como visto na categoria anterior, esse fator contribuiu para o posicionamento dos gestores e a existência de relações de tipo novo.

A perspectiva de formação fechada também é constatada a partir dos dados que revelam que os gestores escolares não possuem clareza da forma com a qual ocorre a escolha dos temas para a formação continuada da SEED-PR. Alguns gestores indicam desconhecer como os temas são escolhidos:

[Temas] para se trabalhar na formação? Não sei. Isso eu não sei como é escolhido. Eu percebo assim, pelas formações que a gente já teve, pelos cursos, pelas reuniões que eles vão conseguindo tirar aquilo que está faltando, que tem que ser, e assim salientado muito mais. Então eu consigo perceber isso, sabe? Assim, mas como que é organizado, existe toda uma equipe, lá na SEED, lá que eles fazem, mas eu não sei como que isso é feito. Eu acho que na observação mesmo do que está acontecendo nas escolas, que eles desenvolvem as temáticas (E-D1).

O desconhecimento da escolha das temáticas dá indicativos de que a gestora não participa ativamente dessa escolha. Outros participantes mencionam que, para a escolha dos temas, há um levantamento de dados pela SEED-PR:

Pois olha, eu acho que vai pelas análises que a SEED deve fazer mediante os números que ela tem. Então ela vê lá que os índices de frequência estão muito baixos, vai fazer alguma atividade relacionada à presença na escola, à questão de avaliações externas, então buscam sempre nessa questão. Tanto é que no Formadores ele tem várias áreas, a gente escolhe até dentro do que você tem mais dificuldade. Então, essa é a vantagem (E-D2).

Olha como eles são escolhidos eu não sei exatamente, mas eu acredito que seja dentro da realidade do que é cobrado. A gente tem uma tutoria semanalmente, que é um tutor que acompanha a equipe. Eu acredito que são temas que a gente vai trabalhar o ano inteiro, então é a busca ativa a frequência escolar, o acompanhamento de hora-atividade com os Professores, o estar presente ali com as Professoras, da importância de dar esse suporte, o RCO que são os lançamentos de frequência. Então acredito que são dentro do tempo que a gente trabalha diariamente (E-CP2).

Também, tem temas que são necessários sempre. Principalmente aqueles que envolvem o convívio interpessoal, é constante. Mas é muito em cima dos dados a parte administrativa de resultados, principalmente, tem bastante embasamento nos dados (E-D3).

É discutido a partir do BI os dados da escola, frequência, notas e a questão das plataformas que os Professores estão utilizando, se seus alunos estão acessando. Então, ali no BI a gente tem um panorama bem dinâmico da escola, faz uma análise daqueles dados (E-CP5).

Eu acredito que pelo próprio sistema que eles têm. A gente tem o Power BI, onde eles observam as escolas por esse Power BI, que tem tanto a rede como total, quanto por cidade, núcleos, e também por escolas. Então acho que eles fazem um parâmetro ali do que precisa ser trabalhado. Há também outra questão que eles abordam no processo de formação, é a questão da presença do aluno, as plataformas também, que eles reforçam nas formações nossas (P5-GF).

Eu acredito que é de acordo com a demanda. Porque eles iniciaram essas plataformas, então o Professor, as pedagogas, toda a equipe, eles têm que ter um conhecimento para auxiliar os alunos. Acredito que seja de acordo com a demanda realmente, porque tem Formadores para os Professores dos itinerários formativos para eles aprenderem sobre robótica, programação, como que eles vão implementar esses projetos, e se o Professor não tem conhecimento, ele não vai conseguir passar para o aluno. Então, isso possibilita que o Professor aprenda primeiro porque tem temas que são bem complexos, coisas novas. Então, o novo assusta e é de acordo com a demanda, realmente (E-CP9).

Há desde a questão administrativa interna, com movimentação financeira, sistema de matrículas e como fazer documentação até a questão prática de como que você vai observar durante uma aula do Professor e como você vai trabalhar para conseguir engajar o grupo nos objetivos que a escola precisa. Como você analisa os dados do sistema e transporta eles para a questão prática dentro da sua escola, como que você vai trabalhar para

fazer individualmente, para melhorar aquilo. Então é sempre voltado, eles têm hoje, o Estado do Paraná, a Secretaria de Educação, eles têm um sistema de dados que embasa os processos dentro da escola. A partir daqueles resultados, eles vão direcionando o que cada escola precisa aprimorar ou modificar ou continuar fazendo para atingir o nível mínimo que eles entendem. Mas é tudo a partir de uma base de dados (P4-GF).

Os relatos anteriores são de seis participantes diferentes, os quais coadunam ao afirmar que a SEED-PR faz uma análise a partir dos dados coletados via Power BI (ferramenta de análise de dados) implementado em toda a rede, e também por meio das observações do tutor pedagógico. A perspectiva de padronização de resultados fica implícita nos relatos sobre as temáticas que emergem desses dados. Para Alves e Bispo (2022), a padronização de resultados pode gerar competição entre escolas e não contribui para o avanço da qualidade educacional.

Conforme descrito pelos participantes da pesquisa, os principais temas da formação continuada para gestores escolares foram organizados no Quadro 13:

Quadro 13 – Temas da formação continuada ofertada pela SEED-PR aos gestores escolares (continua)

Tema	Participantes
Frequência escolar e evasão	CP3, D5, CP7, CP9, D10, D11, CP11, TP, P2-GF, P3-GF
Plataformas educacionais e tecnologia	CP3, D4, D5, CP7, CP9, P2-GF, D8
Observação de sala de aula	CP1, D2, D8, CP9, D11, P2-GF
Administração e gestão escolar	D3, D4, D8, CP9, TP
Assessoramento de hora-atividade	CP2, D8, CP9, CP11
Clima escolar	CP3, D4, P3-GF, P2-GF
Aprendizagem e recomposição da aprendizagem	D2, CP3, D5, P3-GF
Avaliação externa e interna, e currículo	CP3, D8, D10, TP
Liderança	D3, D4, D8, D9
RCO e documentação escolar	CP2, CP4, D8
Metodologias ativas	D2, CP3, CP9
Acompanhamento do <i>Power BI</i>	CP2, P2-GF
Gestão do tempo	CP1
Presente na escola	D2
Novo ensino médio	CP2
Instâncias colegiadas	CP3
Protagonismo juvenil	CP3
Comunicação não violenta	D3

Quadro 13 – Temas da formação continuada ofertada pela SEED-PR aos gestores escolares (conclusão)

Tema	Participantes
Programa Mais Aprendizagem	CP4
Metas	CP7
Segurança nas escolas	D8
<i>Feedback</i> formativo	CP9

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das entrevistas e grupos focais

Os temas da formação continuada desenvolvida pela SEED-PR revelam que, de modo predominante, a formação aborda temas internos da própria Secretaria, com itens já discutidos nas categorias anteriores. Esses temas podem ser considerados a partir de um viés gerencialista, pois são descritos pelos participantes e estes não mencionam a possibilidade de personalização das temáticas pelas escolas, nem alterações ou substituições. Destaca-se o relato da D3, ao afirmar que os dados da SEED-PR indicam a necessidade de se tratar na formação continuada de questões administrativas para resultados, confirmando o viés gerencial.

A CP2 menciona que a coleta de dados é feita a partir daquilo que é cobrado, e em um contexto imediatamente posterior à referência da cobrança, cita o tutor pedagógico. Essa associação sugere que a presença do tutor na escola pode também assumir uma função de monitoramento vinculada ao desempenho institucional. Dessa forma, o acompanhamento realizado pelo tutor pode ser interpretado como uma prática de controle de resultados.

A CP6 faz uma análise sobre a escolha dos temas, para ela, a escolha ocorre:

De acordo com os pontos da escola, eles têm como através das provas, formações e acompanhamento das escolas, detectar os pontos necessários. Então, por isso que já é dirigido, é também questão política, educacional. E para o governo hoje, a prioridade são números, muitos e muitos. Então resolva isso em cima de número positivo e de metodologia ativa. Por exemplo, está tendo um curso de metodologia ativa em quase todas as formações pedagógicas, veio o material de metodologia. A avaliação externa sendo positiva, trazendo números positivos. Todas as formações têm esse foco, é isso, tem esse tema, a frequência também é prioridade. E eles vão detectando o que é necessário na escola, o que é ponto fraco na escola e também de acordo com a política educacional, uma vez que eles escolhem um sistema (E-CP6).

Por meio da análise da gestora é possível compreender que ela vê a escolha dos temas como uma questão política e identifica que para o atual governo números

são a prioridade. Essa análise situa a formação continuada da SEED-PR como uma formação pautada em aspectos empresariais.

Paro (2015, p. 114) afirma que há uma tendência na formação continuada de gestores escolares, em “[...] dotar o ‘gestor’ escolar dos conhecimentos e habilidades importados da gestão empresarial capitalista”. Essa tendência busca inserir soluções empreendedoras para as questões escolares, desvinculadas da vida da escola.

Percebe-se que a CP6 expressa um posicionamento analítico sobre a formação que está recebendo enquanto gestora, indicando compreensão dos motivos pelos quais determinados temas são escolhidos. Essa análise não está presente na maioria dos relatos dos gestores. Também se verifica que a maior parte dos participantes da pesquisa não sabe como os temas da formação continuada são escolhidos, porém alguns gestores afirmam que são consultados sobre as temáticas.

Esses temas, como são escolhidos? É sempre quando a gente faz [a formação continuada] e tem a frequência da SEED, do curso que a gente faz ou das reuniões pedagógicas, eles mandam um *link* para fazer uma avaliação, fazer a chamada. Ali eles pedem sugestões, eu acredito que seja por ali, porque outra forma, eu desconheço (E-CP3).

Muitos deles [cursos] a gente responde questionários. Seja na nossa formação pedagógica, ou ao final desses cursos, sempre vem como sugestão, você colocar uma sugestão para os próximos cursos. E aí a gente coloca lá nas observações embaixo: eu quero mais a parte financeira, eu quero que o próximo curso seja na área de recursos humanos, ou, na área de ações dentro da sala de aula. Então você tem essa oportunidade via plataformas e mesmo nas formações presenciais, a gente consegue sugerir. É lógico que, muitas vezes, a nossa sugestão não vai ser acatada, porque não é a maioria das solicitações, então a gente tem essa dificuldade. Às vezes não é específico para aquela escola, mas a gente sabe que nas formações a gente tem a oportunidade, é maleável. Às vezes você consegue trabalhar os temas também (E-D4).

Sim, tem pesquisas sim. Pesquisas que a gente está respondendo (E-D5).

Às vezes eles nos consultam, colocam enquetes, e mesmo nas reuniões solicitam, na própria autoavaliação das reuniões eles pedem sugestões para os próximos cursos (E-CP7).

Muitas são propostas pelos próprios Professores nas pesquisas, porque isso já vem de um planejamento que vem há algum tempo. Então, sempre numa avaliação que a gente faz ao final de um curso, sempre tem ali a possibilidade de a gente fazer sugestões. Pois, eu acho que ampliou bastante a gama quando de fato essas sugestões foram começando a ser aceitas, a proposta da mantenedora e algumas sugestões do próprio corpo docente do Estado (E-D8).

Na verdade, assim, quando a gente, preenche o Forms, ele tem sugestões. Então, eu acredito que muitos Professores, Pedagogos, Diretores, eles devam colocar também isso (E-CP10).

Muitas vezes eles já mandam nos grupos, pelo menos dos Diretores, eles mandam um *link* e cada um vai fazer a opção, o que acha mais relevante, e eu acredito que por essas opiniões eles fazem a formação (E-D11).

Tanto que quando a gente faz a formação continuada, que é início de ano, e meio de ano. Um pouco antes, eles pedem uma opinião para gente, o que a gente quer trabalhar. Depois que eles decidem, mandam os materiais (E-D11).

Por meio dos excertos constata-se que as consultas a respeito das temáticas ocorrem por meio de formulários ao final de ações formativas, ou enviados aos gestores escolares de forma individual. Logo, não há discussões coletivas sobre as temáticas, mas um espaço de relativa autonomia, no qual os gestores são consultados e a partir do qual não há garantias de que suas sugestões sejam de fato acatadas. Sobre esse aspecto, a TP do NRE-PG afirma:

Na verdade, esses temas vêm da própria SEED. Existe uma avaliação, por exemplo agora, no final da primeira jornada, todos os cursistas responderam uma avaliação sobre o que gostaram do curso, se contribuiu para a gestão. São vários questionamentos e também é deixado questões abertas para que eles falem mais a respeito e sugiram também temáticas e outras coisas que eles acham que precisam. Então também é ouvido essas avaliações. Tanto que algumas alterações para a segunda jornada foram realizadas de acordo com o retorno da avaliação, como por exemplo, a implementação que eu comentei com você que eles fazem um portfólio. Durante o curso eles tinham que fazer um portfólio e na primeira jornada eles tiveram que fazer duas implementações a respeito. Por exemplo, uma das temáticas trabalhadas foi a frequência escolar, eles tinham que fazer uma implementação na escola de alguma ação para melhorar a frequência escolar e aí eles fazem essa ação e tem que pôr no portfólio e depois eles apresentam para o grupo no final da jornada, como que foi essa ação, só que na jornada passada eles tinham duas ações, então a maioria escolheu frequência escolar, tinha a prova Paraná também, e tinha a do plano de ação. Aí a maioria ficou, foi dividido, mas a frequência escolar praticamente todos fizeram a ação, e a da prova Paraná também. Essas temáticas, como eu disse, são centrais no que a própria visão da SEED tem de prioridade, mas também é ouvido o que os Diretores têm sugerido e cobrado. Por exemplo, a questão da aplicação dos recursos financeiros é uma sugestão dos Diretores para poder compreender melhor, porque tem muita burocracia (E-TP).

Ou seja, a opinião dos gestores escolares é considerada dentro de determinados limites, mas a SEED fará a escolha dos temas. Logicamente, uma Secretaria de Educação deverá optar por determinados temas em detrimento de outros, mas se destaca a ausência de espaços de discussão entre os gestores, para que possam elaborar de forma conjunta temas que expressem suas necessidades

formativas. A CP5 ilustra essa relativa autonomia em relação à escolha dos temas, ao afirmar:

Então é feito uma seleção, pelo que disse uma Professora colega, ela faz a inscrição dentro da área dela e dentro dessa inscrição aí eles vão distribuindo para esses Professores. Já vem o material pronto, porque quando você falta no encontro, você pode participar de outro, então o material já é pronto. O Professor ali, ele só faz a tutoria e apresenta os conteúdos e faz as atividades que geralmente tem ali no encontro. Mas já vêm prontos (E-CP5).

Portanto, é indicado que os gestores podem optar por temas, mas estes já estão prontos e assim é possível que vários grupos trabalhem os mesmos temas. Ressalta-se, inclusive, que o Professor ao qual a CP5 se refere é o formador, esse não elabora, nem escolhe conteúdos, ele os apresenta. Essa perspectiva de formação fechada é recorrente na organização da SEED-PR na formação continuada de gestores, conforme visto nas categorias anteriores. Tal aspecto também reforça a divisão entre quem pensa a formação, no sentido de construção, e quem participa da formação como inscrito. Tal divisão é discutida por Paro (2015), ao pensar a gestão escolar, e também por Thompson (2021), ao pensar a respeito da teoria e prática, ambos os autores criticam essa divisão.

Alguns gestores visualizam a escolha dos temas de formação como algo realizado pela própria SEED-PR:

Eu acredito que a partir da própria demanda mesmo, dos pontos que o Secretário de Educação junto com a equipe define como prioritários para aquela gestão (E-D5).

Não, vem a formação já com a pauta e o pessoal, acredito eu, que seja o pessoal do DAP lá de Curitiba, que é a parte da de formação continuada. Mas como nós sabemos que atualmente o governo procura muito índice, então, acredito eu, que seja onde eles vejam que os índices não estão se adequando ao esperado (E-CP4).

Alguns gestores escolares identificam o Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP) como o responsável por escolher as temáticas da formação continuada da qual participam. Os gestores indicam que essa escolha deve ser feita a partir da demanda da escola (D5), mas também que é feita a partir de índices não alcançados (CP4). Sobre o DAP realizar a escolha, a TP do NRE-PG relata:

O Material é todo elaborado pelo DAP, que é o Departamento de Desenvolvimento Pedagógico e de Acompanhamento Pedagógico da SEED. Eles desenvolvem o material. Então, como é que funciona o grupo de estudos, semanalmente, os Diretores [formadores] têm 5h, então o DAP, ele elabora o material em forma de *slides*. Ele depois grava, o pessoal do DAP grava explicando esses *slides* para os Diretores, como eles vão trabalhar, sugerindo, dando sugestões de como eles trabalharem os encontros com os Diretores cursistas. Depois eles disponibilizam lá no Classroom esse material para os Diretores, toda segunda-feira tem o horário de repasse de 1h. Durante 1h, o pessoal do DAP conversa com os Diretores, são cinco horários que eles disponibilizam para atender os Diretores falando sobre o material que vai ser trabalhado na semana, se eles têm dúvida depois que eles viram o material, viram o vídeo, ainda tem mais essa 1h para eles tirarem as dúvidas. Depois de 1h com o DAP, aí eles têm meia hora na terça-feira, por exemplo, comigo, meia hora para eu tirar mais alguma dúvida, mais algumas especificidades ali do meu grupo. Então, se eles tiveram dúvidas, eu oriento. Falo sobre algumas questões que eles precisam fazer sobre o acompanhamento dos portfólios, a questão do Classroom, que é a ferramenta que eles utilizam para poder atender esses Diretores cursistas. Aí eles têm o encontro com os cursistas de 1h40. E eles têm no máximo dez cursistas, então as turmas são no máximo dez e não pode, conforme o edital, passar de dez. E não pode ser menor que oito, se diminuir de oito a turma fecha. Então, também existe um trabalho de manter os Diretores para eles não desistirem da formação. E a formação, ela acontece, são oito encontros a cada jornada. São oferecidas três jornadas durante o ano. Já foi a primeira que acabou agora no mês passado e já começou outra ontem, que é a segunda jornada que vai até agosto. Aí depois, em setembro, começa a terceira jornada, que vai até novembro (E-TP).

A partir do relato, é possível identificar que a escolha de temas é feita pelo DAP e que os formadores, nesse caso, fazem apenas um “repasse” de informações, conforme indicado pela TP. O espaço para escolha por parte dos gestores escolares novamente não é mencionado, enfatizando a inexistência ou fragilidade deste.

Eu acho que vem da SEED para a escola, porque a gente não escolhe o que vai ter na grade. Isso então é de acordo com, eu acho que é, até o Ministério da Educação, de acordo com as definições deles, eles vão escolhendo. Aí percebe-se a necessidade e opa, implantaram essa disciplina no ensino médio, ok, mas como que vamos trabalhar então? Vamos profissionalizar, o Professor que já está ali (E-CP9).

Não. Na verdade, esses temas, eles são escolhidos pela própria SEED. Eles sentem a necessidade de acordo com as demandas da escola, esse ano a gente já tem acesso ao material de Estudo e Planejamento da próxima semana e o foco desse Estudo e Planejamento são os pontos que a SEED cobra da escola: frequência, aprendizagem, recomposição da aprendizagem e o SAEB. Então, todo o Estudo e Planejamento está com o foco nesses quatro temas, aí dentro desses temas tem clima escolar que contribui com a aprendizagem, com frequência, tem uma manhã toda dedicada à recomposição da aprendizagem, que não é reforço, é estar trabalhando aqueles conteúdos que ficaram para trás, que não conseguiram ser trabalhados ainda e tem também a questão de *bullying*, o *cyberbullying*, o planejamento. Os temas eles são escolhidos pela SEED, mas dentro das demandas que eles cobram das escolas. Está lá na resolução dos Diretores inclusive, todas, cívico-militar, que é o meu caso, como também das demais

escolas. Daí que surge. Então você pergunta se algum tema que nós pedimos? Não (P1-GF).

Os excertos anteriores apresentam percepções distintas sobre a escolha das temáticas para a formação; a CP9 visualiza a necessidade de formação a partir de elementos que são definidos no exterior da escola, mas ao adentrarem o espaço escolares se fazem necessários, indicando um posicionamento de concordância. Já a G1 acredita que a definição dos temas de formação pela SEED atende a uma demanda imposta pela própria Secretaria, a partir das cobranças direcionadas às escolas. Ela se posiciona de forma crítica, considerando que os temas não contemplam suas reais necessidades formativas.

Alguns participantes coadunam com a afirmativa da gestora 1, pois acreditam que os temas da formação não atendem diretamente suas necessidades formativas.

Às vezes existem formações que a gente participa e acha, nossa, devia ter ficado em casa. Mas não lembro especificamente a data (E-CP7)

Eu acredito que seja meio pessoal. Eu já participei de cursos de Formadores que eu não tirei nada, que eu fiz pra terminar. Porque se a gente inicia, é bom a gente terminar, mas acho que é pessoal. Porque eu realmente não gostei do tema, acredito que tudo é válido, depende do gosto da pessoa mesmo e de onde ela está inserida (E-CP9).

Tem cursos que são meio como se diz, furado, mas os que a gente tem feito, sim, tem vindo bastante material, normalmente na parte de direção, principalmente troca com outras escolas e algumas orientações que repassam (E-D2).

Ah, eu acho que muitas vezes as coisas que eles cobram não condizem com a nossa realidade. Porque a gente tem problemas com os nossos alunos, que não tem como você ficar cobrando só a questão de nota, de estudo, quando você vai ver os pormenores, porque esse aluno não vai para a escola, porque que ele não está frequentando, é uma realidade completamente diferente. Então, os índices hoje que são cobrados, eu fico bem preocupada porque essa coisa do humano está ficando muito de lado e está mais assim, na base mesmo, daquela coisa mais exata, pronto, acabou. Às vezes é uma coisa bem bonita, lá no papel, os índices do BI, por exemplo. Nossa, aprendizado por aprendizagem, por que que não está aprendendo? Por que que está com nota baixa? Mas se for ver a realidade daquele aluno, então isso eu acho que não tem como, foge daquilo que a gente trabalha, ou pelo menos daquilo que eles tentam passar para gente (P2-GF).

O descontentamento dos gestores relaciona-se com a não identificação do tema da formação continuada com suas necessidades formativas. A gestora 2, que participou do grupo focal, inclusive relata elementos de sua realidade que são

desconsiderados nas temáticas, e também encaminhamentos das propostas formativas. Laval (2019) afirma que a padronização da formação advém da lógica neoliberal, a qual visa à máxima produtividade. Esses aspectos dialogam com a afirmativa da gestora 2, de que o lado humano está secundarizado em relação ao que está sendo cobrado.

Todavia, o posicionamento dos gestores não é homogêneo, há gestores que percebem as temáticas da formação continuada como contributivas.

Olha assim pelas formações que eu fui, não foram muitas, porque faz pouco tempo que eu atuo. Mas acredito que elas foram importantes no reforço, na questão do dia a dia da gente, do que a gente precisa trabalhar. É eu acredito que todas foram relevantes assim até o momento (E-CP8).

É você realizar as formações, pensando no dia a dia realmente, né? Como você vai aplicar isso dentro. Acredito que seria isso, a gente faz sempre essa formação durante os estudos e planejamentos também, tem os cursos e Formadores que propõem essas ideias de realizar as formações continuadas. Para a gente realmente avaliar, reavaliar as práticas diárias e conseguir ter um norte ali para melhorar (E-CP9).

Ah, eu acho que a formação como vem, é só para acrescentar. E acredito que ninguém vai tirar dois dias, três dias e dizer que não aprendeu nada, né? Eu penso que alguma coisa de bom tem que ter, igual nessas observações, a gente vê que tudo é amarrado, que lá no final tem um propósito, e é sempre para ver melhorar a qualidade da educação (E-D11).

Não, acho que é difícil a perfeição, né? Todas as formações têm aquele ponto positivo e algumas coisas que ficam a desejar, mas assim, de forma geral é proveitoso (E-D6).

Os excertos anteriores apresentam relatos dos gestores escolares, que podem indicar concordância com as temáticas da formação continuada, estes apontam aprendizagens e relações entre a formação continuada e sua prática. Ou seja, os gestores podem estar se referindo a elementos contributivos para sua prática a partir da formação continuada de que participaram e também podem estar visualizando as demandas advindas da própria SEED para as escolas, e, como visto, estas demandas são atendidas pela formação continuada ofertada. Desse modo, se o gestor escolar desconsiderar as necessidades geradas no interior de sua escola e considerar as necessidades incutidas em sua escola pelas orientações da SEED-PR, poderá posicionar-se favoravelmente às temáticas de formação. Martins (1989) aborda o movimento de contradição existente na prática humana, o homem está imerso em um contexto e esse sempre o influenciará.

A formação, como eu gosto de estudar, eu sempre procuro. Mas a SEED vem sempre pedindo para que a gente se mantenha atualizado, e oferece o curso. Então, a maioria atualmente dos cursos que eu faço são os cursos que a SEED está oferecendo (E-CP4).

O relato da CP4 favorece a compreensão de que a maioria das propostas formativas das quais os participantes da pesquisa participam são ofertadas pela própria SEED-PR. A grande quantidade de propostas formativas favorece a aceitação dos participantes pelo que lhes é ofertado, conforme relato:

Eu acho que ela [a formação continuada] é uma coisa, que no começo quando foi oferecida de uma forma que as pessoas poderiam estar fazendo, porque queriam fazer. E agora, as pessoas, os Professores em geral, nós [gestores escolares] em geral, já aceitamos isso, que isso tem que fazer parte da nossa rotina. E é bom porque a gente tem que ter alguma informação, as coisas estão se inovando. Nós temos um novo ensino médio que está aí, a gente precisa se atualizar (E-D1).

Ou seja, a partir do relato fica implícito que o posicionamento de aceitação da formação continuada ofertada se fez necessário à medida que as ofertas continuaram existindo. Cabe ressaltar que há uma diferença entre a obrigatoriedade de Professores PSS e Professores QPM realizarem a formação.

Não é imposto para gente que a gente é obrigado a fazer [formação continuada]. Então eu acredito que sempre que eles mandam e a gente faz é porque de fato tem esse interesse, tem essa troca (E-CP2).

Então a gente tem, a gente faz. No caso do QPM, eu acho que é mais certeza que eles vão fazer. Eles têm que fazer, né? (E-CP6).

A maior parte é obrigatório, poucas são opcionais (E-D7).

Conforme visto, a realização da formação continuada por Professores QPM auxilia na pontuação para a elevação de nível e também para a distribuição de aulas. O fato de poder ou não escolher se fará determinada proposta de formação continuada também influencia o posicionamento dos gestores para visualizar a formação continuada como contributiva ou não para sua prática.

A presente categoria mostra uma organização de formação continuada predominantemente *on-line*, com poucos espaços para trocas entre os gestores escolares. Também se verificou que os espaços presenciais não são utilizados de modo a favorecer esses momentos.

Olha assim, pensando assim, quando eu estava na direção, sempre foi oferecido muitos cursos para os Diretores, até que a gente nem dá conta de tanta formação que a gente tem. Formação presencial, quando a gente está na direção que é geralmente em Foz, duas formações por ano presenciais, uma geralmente era Foz do Iguaçu no começo do ano e outra em Curitiba, onde se reúnem todos os Diretores. A gente fica um dia e meio só com oficinas sobre situações da gestão de problemas como frequência escolar, observação de sala de aula, que agora é uma demanda dos Diretores, e o plano de ação. Então, são sempre essas temáticas que são muito trabalhadas nesses encontros presenciais e também na formação, como por exemplo, no próprio Diretor Formador na primeira jornada, o tema foi frequência de aula, prova Paraná, foram os temas também mais abordados. E então essas formações elas contribuem bastante sim, porque a gente escuta também os colegas, o que eles estão passando nas escolas, como eles estão resolvendo. Então a gente trabalha em cima da realidade, o que está acontecendo e o que a gente precisa se capacitar para poder atender essas realidades. Acho sim que elas contribuem bastante, né? Essa formação para não ficar só lá, por exemplo, os Professores eles têm muita formação somente *on-line*, que é do Formadores em Ação. Já os Diretores não, eles têm esse momento do presencial e agora esses Diretores que são formadores, além de ter essas duas formações, eles também têm a formação do Diretor Formador. Por exemplo, agora no mês que vem, dia um, dois e três de julho, a gente está indo para Foz também para fazer uma formação lá em Foz, com oficinas com base no Diretor Formador, de como trabalhar essa formação e orientar umas formações para os seus Diretores. Trabalhar com os outros Diretores nos encontros (E-TP).

Percebe-se que há grande quantidade de propostas formativas trabalhando os mesmos temas, o que pode sobrecarregar os gestores e até mesmo limitá-los em relação à percepção de sua própria prática, uma vez que se estão imersos em discussões geradas pela SEED-PR e com grande demanda de metas a serem cumpridas, isso inclui a formação continuada, terão dificuldades de conseguir tempo para identificar em suas próprias escolas outras demandas e, assim, perceber o que é contributivo para uma prática gerada no interior da escola.

5.5 O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS FORMATIVAS

Dentre as propostas formativas da SEED-PR disponibilizadas aos gestores escolares, alguns elementos foram avaliados positivamente pelos participantes da pesquisa. De modo recorrente, os gestores escolares identificaram elementos contributivos para sua prática em três propostas de formação continuada, a saber: Formadores em Ação, PDL e Seminário de Diretores.

Conforme mencionado, o grupo de estudos Formadores em Ação é desenvolvido de forma *on-line* e direcionado a públicos específicos. Esse programa assume diferentes nomenclaturas conforme a temática, para os Diretores escolares,

denomina-se Diretor Formador; para os Pedagogos, Pedagogo em Foco. Além disso, tanto gestores quanto docentes podem optar por participar de outros grupos de estudo, segundo seus interesses. Sobre o grupo de estudo, alguns participantes indicam:

A SEED oferece [formação] para nós, sabe? E a gente se inscreve. Os Diretores, praticamente todos já fizeram isso, eu terminei um [Formadores em Ação] agora, faz umas duas semanas atrás que eu terminei e daí vai ter a segunda etapa. Mas é muito interessante, é bem legal (E-D1).

Acho que esse Formadores que eu comecei agora está bem mais... Porque ele troca mais experiências, ou porque ele é *on-line*, via Meet, e o PDL não, é cada um por si ali naquela tarefa. [O PDL] é uma plataforma, você tem que ler, entender, então já não tem tanta troca como tem no Formadores (E-D2).

Formadores em Ação é a [formação] que eu acho sim bastante relevante, no meu caso, na minha área, pela dinâmica do formador e pelo processo. Por você se encontrar semanalmente, você tem o tempo de discutir, você tem uma orientadora tutora, isso é muito importante (E-CP3).

Eu esse ano não participei de nenhuma [formação] presencial, foi só *on-line* mesmo. O Formadores, particularmente, eu gostei muito do Formadores desse ano, gostei bastante (E-CP4).

Nas indicações positivas dos participantes a respeito da proposta do Formadores em Ação, o D2 e a CP3 apresentam elementos contributivos para sua prática, referindo-se ao acompanhamento de uma formadora e à possibilidade de troca de experiências.

Atualmente, a proposta do Formadores em Ação está consolidada na vida dos gestores escolares e, ainda que não seja obrigatória, a participação em ao menos duas ofertas das três jornadas anuais auxilia na pontuação para a distribuição de aulas, segundo os participantes. Sobre a oferta do Formadores em Ação, a D1 relata:

Elas [ofertas] passaram a ser assim mais... frequentes, falam em geral da escola, de Professores. Assim, a partir da hora que teve uma determinação, que isso valeria, contaria para a classificação, então teve uma aceitação maior por parte dos Professores, mas eu vejo assim, converso com os Professores, principalmente quando a gente faz a observação de sala de aula e alguns dias depois, no *feedback* comentam: - Ah, mas na formação foi falado isso. Então, eu acho muito relevante a associação que o Professor faz na questão de quando ele consegue fazer a formação, levar isso para a sala de aula e compartilhar com a gente. E até com os outros colegas. Então, essa parte já se percebe assim que ela está caminhando. Mas já tem um resultado, sabe? (E-D1).

Segundo a participante, os pontos positivos da proposta do Formadores em Ação é a articulação com a prática. Assim, ainda que ela tenha sido implementada com o incentivo de contar na classificação dos Professores e gestores, a Diretora consegue ver contribuições para a sua prática. Lima (2016) defende que a formação continuada precisa contribuir com a prática e afirma que esta é fundamental para que uma proposta formativa seja considerada contributiva por seus participantes.

Dentro da proposta do Formadores em Ação há espaço para que os cursistas desenvolvam práticas em suas escolas. Os excertos que seguem apresentam algumas dessas práticas:

Na minha, por exemplo, eu fiz uma de gestão de sala de aula. Daí caiu observação de sala. Então essas que é a rotina da escola, para perceber como é que o Professor está trabalhando, como é que os alunos estão interagindo com os Professores para saber, para colaboração. Na verdade, é mais assim, uma colaboração da direção para que o Professor possa só complementar aquilo que ele já está fazendo e melhorar cada vez mais. E é na gestão de sala de aula também. Eu fiz essa [formação] de gestão, a gente fez num grupo aqui na escola e foi muito bom, porque depois disso a gente fez um trabalho prático e cada um contribuiu de alguma forma dentro da sua disciplina. Eu, no caso, entrei como Professora naquele momento, mesmo sendo gestora, mas entrei como Professora na minha área e daí a gente fez um trabalho bem legal. Então, contribuiu na interdisciplinaridade. Eu achei interessante isso (E-D1).

Eu acho que todas elas têm sua importância, mas eu vejo assim que o Diretor formador, ele é o que mais você tem voz. Porque vamos pensar, apesar de ele ter a parte burocrática para você registrada, você estudar, você manter a plataforma alimentada, você tem voz, você consegue falar. Então, a coordenação em si, a própria tutora lá, ela te dá o tempo necessário para você expor a tua situação enquanto gestor, vamos dizer assim. Ela faz um planejamento do curso, mas ele é bastante flexível. Você tem uma dúvida, alguma coisa lá, você pode tirar e são todos Diretores também, então você consegue trazer para o ambiente da gente algumas ideias, sugestões bem interessantes. E você também tem uma voz mais ativa no sentido de você poder expor mesmo o que está fazendo. Os outros, já tem uma questão mais burocrática de cumprir, ou é um portfólio, ou é um questionário que você tem que resolver, não que ele não seja bom também, mas acho que o Diretor formador é o que mais engaja para nós (E-D4).

Então, são vários, depende da formação. O meu [grupo de estudo] é Pedagogo em foco, então cada formadores eles trabalham uma temática. Então agora foi a observação de sala de aula e o conselho de classe. O próximo já muda, então aí o próximo ainda não sei o que é, mas eles têm essa rotatividade de temas, mas que são abordados na prática são da prática e a gente tem que ter um momento de prática. Uma das avaliações dos formadores é a implementação, você implementa em sala de aula, o Pedagogo pode fazer um assessoramento da hora-atividade ou uma observação de sala de aula (E-CP5).

Estar também compartilhando com os nossos pares as experiências vividas nas escolas, porque, como a pedagoga X comentou, a gente estuda, tem a formação formal, teórica, mas a prática, o dia a dia nos ensina muito. E

nessas formações continuadas a gente também partilha essas experiências. Às vezes, algo que vimos dando muito certo na nossa escola, em outra escola, não funciona. Ou de repente, a gente precisa aí de uma luz, uma inspiração. E nesses grupos a gente consegue. Então eu vejo assim, de forma bem positiva, essas trocas, esses compartilhamentos e esses momentos de formação (E-D6).

Eu acho que a formação continuada da SEED sempre oportuniza [conhecimento]. O Formadores em Ação, são grupos de estudos, a gente tem em torno de 9 a 10 encontros e são discutidos os pontos certos, tipo orientação para Professores, conselho de classe, e me deixa ver o que mais que a gente discutiu agora... observação em sala de aula, como deve ser o processo de observação, como deve ser o *feedback*, os pontos de atenção, frequência. A SEED, assim, o que ela cobra, mas ela também oferta uma formação (E-CP5).

Portanto, a articulação entre o que vivenciam no âmbito escolar e os temas que trabalham no Formadores em Ação é percebida pelos gestores de forma positiva. A CP5, inclusive, menciona que a SEED cobra formação, mas também oferta, expressando um posicionamento de concordância com as ações da Secretaria.

Novamente a possibilidade de interação é mencionada como algo fundamental. Para Thompson (2021), as situações precisam sempre ser revistas, visto que os contextos estão em constante atualização. A reflexão do autor auxilia a compreensão de que, a partir dos dados se considera que o Formadores em Ação construiu um importante espaço de comunicação e formação aos gestores escolares, porém a revisão das temáticas e da perspectiva gerencial nos encaminhamentos se faz necessária.

Alguns participantes reafirmaram as contribuições do Formadores em Ação comparando-o com outras propostas:

Eu acredito que os Formadores em Ação é top. A gente tem aí o problema dos horários, que está todo mundo muito cansado, mas todos os Professores que fazem Formadores, a menos que tenham algum problema com o Professor formador, todos gostam. Então nas turmas que eu já tive e que eu participei como cursista, sempre foi muito bom. Existe uma troca de experiências e até mesmo com isso de saber que não acontece só na minha escola, que acontece também em outras. E a gente acaba realmente se ajudando, então, pra mim é top. Formação dos formadores é um formato de formação continuada que eu acho muito bacana. E o Estudo e Planejamento, eu colocaria lá no fim, é muito ruim, é chato e maçante, tem conteúdo demais e é muito engessado, é a minha opinião bem sincera. Melhorou um pouquinho assim a forma como ele está disposto, porque agora é o DAP que faz, que é o mesmo departamento do Formadores, mas ainda sim está muito engessado (P1-GF).

Participo de praticamente todas. Então eu faço o PDL, inclusive encerrei ontem, que é o Programa de Desenvolvimento de Lideranças. Faço o

Formadores na quarta-feira à noite. Já coloquei um horário também fora do horário de trabalho, mas foi uma escolha minha e na quinta-feira eu faço o Diretor formador à noite também, que são duas horas de encontro e toda a semana esses dois encontros são tabelados já, quarta e quinta (E-D4).

A falta de horários específicos para que os gestores escolares realizem a formação continuada, conforme visto anteriormente, é uma dificuldade. Todavia, uma das alternativas encontradas pelos gestores foi a utilização de seu tempo fora do horário de trabalho. Essa ação indica que os gestores percebem que a ação deveria ser realizada de outra maneira, mas também que elaboram possibilidades para a realização do que está posto, demonstrando um posicionamento de conformidade.

No que diz respeito à proposta formativa do Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL), os gestores escolares também apontam alguns elementos contributivos, visto que o PDL é diferente do Formadores em Ação, já que se desenvolve de forma individual, sem mediação e totalmente *on-line*. A Técnica Pedagógica do NRE-PG responsável por essa proposta formativa explica:

Tem mais uma [proposta de formação] que eu cuido na minha demanda, que é o chamado PDL - Programa de Desenvolvimento de Liderança. O PDL ele já vem do ano passado, teve PDL ano retrasado também, não existia o Diretor formador, tinha apenas o PDL que os Diretores tinham que fazer, esse programa é para a gestão mesmo. A gente fazia totalmente *on-line*, só que esse não tem o diálogo, é você que lê, aí tem umas tarefas que tinham, por exemplo, que gravar um vídeo, fazer um plano de ação, essas coisas, mas você não tem um retorno vamos dizer, com as pessoas. Você vai fazendo ali o PDL, com todas aquelas informações e tem uma prova no final que você precisa atingir no mínimo sete para poder concluir o curso. O PDL no ano passado ele era em três módulos, eram módulos longos porque a carga-horária final total era de 80 horas e esse ano ele já está dividido em cinco módulos, está mais tranquilo. São dez horas, mas é rápido, você faz, daqui a pouco surge outro. O PDL antes era liberado somente para os Diretores fazerem, agora não, ele está aberto para quem quiser fazer, funcionários, Professores, alguém que pensa em querer um dia ser um gestor. Precisa até, inclusive, conforme essa resolução que falei para você, ter 80 horas do PDL para você se candidatar a Diretor. Então, o Diretor formador só pode fazer se você está na direção em exercício, o PDL não, você pode fazer pensando futuramente numa candidatura. E também ajuda na questão da gestão, se você também quer entender melhor a escola, como as coisas funcionam, todo o trabalho que um Diretor tem que ter numa escola, porque a gente como Professor, eu falo que só depois que eu fui Diretora que eu fui perceber o que realmente acontece na escola. Quando a gente está só como Professor, a gente tem uma visão muito limitada do que é a escola, sabe? De tudo o que acontece, a gente nem imagina o tamanho dos problemas que acontecem ali na escola, e que a gente acha que não existem. Então o PDL também dá essa noção para você entender toda a complexidade de uma gestão. Esse PDL está sendo oferecido não só para quem está Diretor e quer fazer, também pode fazer quem não está, funcionários e Professores que gostariam, é aberto. Só que

são sempre vagas limitadas, em torno de três mil vagas ofertadas a cada módulo. Acredite que na hora que abre, no mesmo dia já fecham as inscrições. A gente fala três mil parece bastante, mas na verdade, no primeiro dia já encerra a nível de estado. Também é um material elaborado pelo pessoal da SEED com as parcerias (E-TP).

A proposta é direcionada para quem visa atuar na gestão escolar exercendo o cargo de Diretor. No relato da TP é possível observar que o foco do PDL são as questões administrativas da gestão; além disso, ele é elaborado pela SEED e por parcerias estabelecidas por ela, mas quem são essas parcerias não é indicado pela TP. Os Diretores D1 e D2 que já participaram do PDL concordam com a TP em relação aos pontos positivos, ao afirmarem:

Eu faço, por exemplo, um curso chamado PDL, que é o Programa de Liderança. Esse é um tipo de curso que ajuda muito. Eu acho que [contribuiu com] coisas assim que eu não sabia, só soube depois que eu entrei na direção, ou pelo menos não lidava porque tinha outros setores que eu cuidava, e agora eu aprendi bastante com ele. Eu acho que ele ajuda muito (E-D1).

Esse PDL que eu falei para você, ele não tem tantas trocas porque não trabalha tanto, mas ele tinha um material muito bom. Tanto de relacionamento, de conflito, a parte financeira, então ele foi bem... é algo bem completo para usar. Então já foi bem mais completo sobre o que o Diretor tem no dia a dia para resolver (E-D2).

Os relatos indicam que os elementos bem avaliados no PDL são referentes ao conteúdo e à possibilidade de fazê-lo de forma individual, o que permite maior flexibilização em relação aos horários, segundo os participantes. Na revisão de literatura realizada, autores, como Caldas (2020) e Oliveira (2016) destacam que uma das maiores necessidades formativas dos gestores é o estudo da parte administrativo-financeira inerente à sua função. Nesse sentido, o conteúdo do PDL é voltado a aspectos práticos da gestão escolar e, segundo a D7, ele aborda “Gestão financeira, merenda, toda a área específica da escola. Gestão. Então, esses temas vão bem ao encontro da prática mesmo. Isso que é legal” (E-D7).

A gestão escolar possui especificidades que diferem da docência, e quando se trata da atuação do Diretor escolar, envolve a gestão administrativa dos recursos financeiros. Logo, é relevante que os gestores escolares recebam uma formação que aborde essas especificidades, porém, conforme Lück (2009), não se deve perder de vista que todos os aspectos da gestão são pedagógicos e a discussão

norteadora deve ser o ensino e a aprendizagem do aluno. A relação ensino-aprendizagem no contexto do PDL não foi citada pelos participantes.

Outra proposta que teve elementos bem avaliados pelos gestores escolares foi o Seminário de Diretores, o qual ocorre duas vezes ao ano e reúne Diretores de todo o estado. Sobre ele, os participantes relatam:

São três dias de formação que eu considero, assim, que de uma forma ou de outra, são bem proveitosos. E é uma maneira de a gente fazer a integração com outros Diretores, de outros municípios, de outra realidade. Elas acontecem de forma periódica, tem momentos, quando acho que a chefia do núcleo sente necessidade de fazer essas formações com a gente, e também as que já vem pela SEED, determinadas pela SEED (E-D1).

Sempre tem algo que a gente traz para nós. Até porque quando eles batem junto com outras histórias, a gente sempre traz um pouquinho, e pensa: - Poxa, lá naquela escola deu certo, olha que legal! Nossa, então a gente sempre tem algo para acrescentar (E-D5).

Eu acho que essas presenciais que a gente faz em Foz e em Curitiba [são boas], porque a gente estuda a realidade de todas as outras escolas. Então, é geral de todo o Paraná (E-D7).

Ela [formação continuada] tem que ter participação de vários colegas, digamos assim. A gente ouve bastante experiências, trocas de experiências, então, às vezes uma ação está dando certo numa escola, a gente expõe para um grande grupo que possa absorver aquela ação. Então, tudo é uma troca de experiências, essa troca nos ajuda muito, porque com o dia a dia a gente aprende. Mas assim, a fala lá da parte financeira, você sabe da parte pedagógica, você sabe da parte administrativa, que todo curso você está trabalhando, aquela fundamentação nós temos, a troca de experiência hoje é o que mais soma, digamos assim. Então a troca de experiência entre pares soma bastante (E-D9).

Mesmo o seminário de Diretores, onde tem uma grande troca de experiência, a gente se reúne. Por exemplo, a minha escola é de um porte médio, tem uma faixa de 800 alunos, uma escola regular. Então eu vou estar junto com Diretores de escolas do mesmo porte que a minha, onde os problemas são parecidos, as angústias são parecidas. Então a troca de experiência é muito grande. A gente sempre tem uma questão, uma oficina, você vai trabalhar, você vai expor para o seu grupo, vai expor para o grande grupo, fazer uma plenária. Como sempre, você está aprendendo bastante (E-D9).

Geralmente, todas as [propostas de formação] que a gente vai, a gente traz alguma coisa de bom para a escola, sabe? Muitas. Muitos Diretores compartilham coisas boas que a gente não faz, e a gente aproveita deles, assim como a gente também leva coisas da nossa escola que lá eles não sabem, então é bem proveitoso (E-D10).

Como eu vejo um ponto positivo ali do Diretor, também essa questão dos Diretores se conhecerem depois também no presencial. Sabe por quê? Como tem o Seminário dos Diretores, como eles participam desses grupos, eles começam nesse seminário a reconhecer os colegas. Então, acho que existe uma proximidade mais do Paraná inteiro. Eu acho que essa maneira como está acontecendo está contribuindo para essa aproximação maior dos Diretores de conversa (E-TP).

Os relatos indicam a importância dos encontros presenciais para a formação dos gestores, pois a possibilidade de troca de experiências e diálogo com os pares foi elemento recorrente para a boa avaliação da proposta formativa. A colaboração entre pares é considerada por Imbernón (2009) algo imprescindível, uma vez que a educação é uma prática social; logo, o compartilhar é fundamental para o processo formativo. A TP relata a importância do momento de encontro presencial entre Diretores:

Porque, por exemplo, os Diretores agora que são formadores, todos vão estar em formação juntos em julho e depois em agosto. No Seminário eles encontram os seus cursistas [outros Diretores], por exemplo. Então tem aquele momento mais de se aproximar mesmo e conversar e trocar ideias. Eu acho que desenvolve também, depois, nas oficinas que as pessoas estão mais próximas, elas conseguem participar de melhor maneira. Porque a cobrança é grande em cima do Diretor, cada vez mais os índices estão sendo observados. Como eu disse para você, pelo BI, são três números que estão refletindo o que está acontecendo na escola. Mas precisa ter formação, não adianta só cobrar o Diretor e não mostrar caminhos para ele. Eu acho que essa formação está acontecendo e mostrando caminhos, foi um programa bom, porque a gente tinha os Formadores em Ação, que era para os Professores, mas não tinha um programa específico para a gestão, que é outra realidade, outro caminho. E agora com esse programa, tem contribuído bastante, porque a gente nota sempre os Diretores falando o que levam, o que o colega falou que fez na escola, ele leva para a escola dele e faz. Aí ele relata: - nossa deu certo lá na minha escola, isso e eu não tinha pensado. Uma atitude, são assim coisas simples, não são nada assim que se fale: - nossa, foi uma coisa super mirabolante, não. Pequenas situações, ações que a gente fala: - nossa, era tão simples, eu não tinha enxergado isso na minha escola, e que poderia dar certo. Isso tem acontecido, os relatos são bem bacanas. A gente percebe que tem sido uma formação que tem contribuído realmente para a prática, porque às vezes a gente faz formações e não enxerga, e fala: - acho que não está contribuindo muito na minha prática, e no caso do Diretor formador, a gente vê aqui que eles têm levado para prática (E-TP).

O fato de os Diretores poderem se encontrar presencialmente com os pares com quem já convivem na formação *on-line* expressa uma articulação entre as duas propostas formativas: Diretor formador e Seminário de Diretores. Essa articulação é contributiva para a construção de um trabalho contínuo e não fragmentado.

Para Imbernón (2009, p. 64), “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. A existência do momento de compartilhamento favorece que os gestores escolares se percebam como integrantes de uma mesma realidade e, a depender das discussões propiciadas na formação continuada, reelaborem conhecimentos sobre a escola.

Porém, por mais que a existência do espaço de troca seja um fator positivo, por si só pode não gerar um momento formativo articulado às necessidades dos sujeitos, pois há que se pensar de que maneira esse espaço está se apresentando aos gestores. Além dessas três propostas citadas de forma recorrente, os gestores escolares também citaram elementos positivos em outras propostas formativas.

Entre os elementos vistos como positivos estão a possibilidade de receber orientações diretamente da chefia do NRE, momentos de encontro presencial e momentos de atividades práticas.

E é oferecido as reuniões formais [com a chefia] de toda semana, que eu acho que são orientações e são muito boas, e antes não acontecia há algum tempo atrás, toda semana e agora elas acontecem. Isso é muito interessante porque é bom a chefia e o próprio Núcleo estar sempre informando a gente, mantendo a gente organizado, orientado sobre isso (E-D1).

Então as formações que eu tive a respeito do novo ensino médio com a equipe de ensino do Núcleo, foram muito proveitosas porque a gente estava junto. Nós conseguimos tirar dúvida na hora das apresentações, então a minha dúvida era sua também, achei muito importante isso (E-CP1).

Então uma que foi a do ano passado, março, que a gente foi para Curitiba, foi pelo menos um Pedagogo de cada escola em Curitiba. Nós fomos em duas, tinha Carambeí, Ponta Grossa, todos os municípios. Foram dois dias em Curitiba, no polo da Unicesumar, isso foi muito interessante, sabe? Ali estava apresentando, apesar de mesmo a gente já conhecendo os itinerários formativos, um pouco de laboratório de robótica, todos os itinerários, então apresentando aquilo de uma forma assim... isso ajudou muito. Eu fiquei maravilhada, apesar de acontecer, fora de casa, foi muito boa. Trouxe sim, um conhecimento, uma amplitude da coisa, você poder ver aquilo de uma forma ampla, na prática, ajuda muito (E-CP6).

E lá eles mostravam de uma forma lúdica, de uma forma reunindo grupos. A gente ficava juntos, ficava com pessoas de diferentes municípios e participando daquelas dinâmicas e brincadeiras que eles fazem para se tornar descontraído e apresentando muito trabalho para a gente fazer também. Então isso trouxe um conhecimento rico para quem foi. Eu fiquei maravilhada porque me trouxe muito mais esclarecimento do que você pegar um papel ali e começar a ler seus itinerários, na prática é completamente diferente (E-CP6).

Eu não sei se é porque é a mais recente, semana passada, dia dois, eu participei de um encontro formativo da equipe gestora. Mas foi bem produtivo. Foi em Castro, foi a cidade polo, participaram outros municípios e o nosso município, foi bem relevante (E-CP7).

Eu estou participando de um curso chamado Escola da Terra. Ele é ofertado pela SEED e pelos núcleos. Daqui da cidade só tinha uma vaga, então eu fui fazer esse curso e ele é voltado realmente para a educação do campo, onde a gente vai trabalhar, são eixos temáticos. A gente vai trabalhar esses eixos, e como que eles podem ser aplicados, também se discute sobre as legislações, sobre as políticas educacionais, e quais são as problemáticas

envolvendo elas, e como que a gente pode trabalhar de uma forma diferente na escola do campo. Então, é uma formação excelente. Presencial (E-CP8).

Os relatos dão indícios de que para os gestores escolares uma formação relevante apresenta possibilidades de contribuir para ações práticas cotidianas; indicam, ainda, mais uma vez, a apreciação, pelos participantes, da formação de forma presencial. Para Martins (1998, p. 47), “a base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam nas relações sociais, mediante as instituições”. Tal afirmativa coaduna com a defesa dos gestores escolares de que preferem que a formação continuada seja prática, contextualizada e que lhes possibilite a socialização com outros gestores. Tais elementos estão diretamente associados à perspectiva democrática da gestão escolar.

Os excertos que seguem também abordam essas preferências:

Ela [proposta formativa] não foi tão teórica, teve muitos momentos de diálogo, de exposição das dificuldades de cada equipe pedagógica, então eu acho que foi diferente, porque a escola foi ouvida. Teve um momento de escuta, a gente pode trocar as informações, as dificuldades, não foi tanto assim... ler *slide* (E-CP4).

Acho que algo que é bem necessário e que acaba sendo uma formação, são esses acompanhamentos semanais da tutoria, porque a gente está ali, a gente consegue ter essa troca, ter esse complemento, ver nas mídias. A gente tem esse acompanhamento de todas as escolas, então tem uma troca da ação que uma escola fez e da ação que outra escola fez, até mesmo na semana de provas assim do SAEB. Então tem essa troca, que é algo que fica bem marcado, porque a gente olha e pega essa ação, pensa, eu posso usar aqui agora, não tinha pensado nisso, então essa troca é bem legal (E-CP2).

Os gestores destacam a necessidade de trocar conhecimentos para constituir a prática gestora e a realidade das outras escolas parece ser uma necessidade formativa que é contemplada indiretamente nas propostas formativas presenciais.

Eu acho que as [propostas formativas] presenciais são mais válidas no sentido de que a gente consegue fazer uma troca maior com os colegas. E além da troca, uma socialização. De acordo com os pontos positivos, pontos negativos a gente percebe que não está sozinho, a gente se ampara mais. Quando a gente está no Meet, acontece a troca, mas é mais distante, então, parece que essa proximidade faz com que a gente se sinta mais acolhido. Porque a gente tem tantas angústias com relação a algumas situações que estão acontecendo e parece que não estamos conseguindo ver a solução, mesmo todo o corpo docente auxiliando. Então, quando a gente faz reuniões presenciais, eu acredito que é mais interessante (E-D8).

É porque ela está sendo aquilo que eu falei para você, quando você começa a conversar com os pares e ver as realidades deles, as aflições, porque às vezes a gente fica muito assim: - Ah, será que isso só acontece com a gente? Será que a gente não está sabendo fazer uma boa gestão? A gente começa a achar muito que está na nossa incapacidade e na verdade, depois, quando faz essa conversa com os pares, a gente percebe que são problemas que acontecem em todas as escolas. Então, se acontece em todas as escolas, como que você está resolvendo? Então a gente busca soluções de comum acordo para tentar resolver esses problemas (E-TP).

[Na formação continuada] aprende sim, o cafezinho sempre dá resultado. Sabe aquela hora do cafezinho, que o pessoal fica junto, fala e troca. Às vezes pega o telefone de alguém ou a pessoa conta alguma coisa da escola. Nossa, eu posso usar isso, posso fazer aquilo, isso é legal, essa parte que é boa, mas não assim que nem a P2-GF falou, que tem Diretores que falam, lá na minha escola... E às vezes são escolas assim, que é só para fazer bater ponto para a chefia. Para a gente, mesma coisa, Formadores não é tanto essa troca, mas às vezes tem a jornada dos Pedagogos para nós, que tem esse cafezinho. Às vezes poderiam ter trocas de Núcleo. Aquela vez que eu fui a Curitiba gostei muito porque teve núcleos misturados, a gente vê outras realidades, às vezes a gente acha que está ruim, a gente não está tão ruim também, a gente sofre junto. Essa experiência é boa, que nem a P2-GF falou, são Diretores do Paraná inteiro (P3-GF).

Os excertos anteriores indicam que os gestores escolares se sentem angustiados em pensar a gestão de suas escolas sozinhos. Indicam, também, que a organização que estabelecem por conta própria, isto é, de compartilhar ideias uns com os outros em momentos formativos, revela um posicionamento de enfrentamento ao individualismo. Para Martins (1998), os sujeitos executam ordens estabelecidas em seu contexto de trabalho, mas também possuem uma liberdade inerente que lhes permite criar, inventar e construir. É a partir dessa liberdade inerente que a mencionada “hora do cafezinho” (P3-GF), pelos gestores, faz-se importante, momento no qual eles decidem conversar a respeito de suas dúvidas, independentemente do tema escolhido pela SEED para a formação.

Essas relações inesperadas e realizadas pelos próprios gestores são relações de tipo novo (Martins, 1989) e se fazem presentes por meio de um posicionamento, embora discreto, mas que confronta as temáticas predefinidas e apresenta as que são efetivamente necessárias ao grupo de gestores escolares. Logo, compreende-se que os aspectos vistos pelos participantes como contributivos na formação continuada estão diretamente relacionados com a possibilidade de trocas com outros gestores.

5.6 O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES DIANTE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os gestores escolares encontram alguns desafios para realizarem a formação continuada proposta pela SEED-PR. Um dos principais está relacionado ao tempo necessário para a participação nas diferentes propostas formativas, pois, conforme visto, a Secretaria de Educação conta com um número considerável de propostas destinadas aos gestores escolares.

A CP1 exemplifica a dificuldade dos gestores escolares em encontrarem tempo para a realização da formação continuada em meio às suas muitas demandas cotidianas. Ela relata:

Isso [liberação na hora-atividade] é para Professores, eles até dispõem de duas horas-atividades para o Professor fazer [a formação]. Nós, como equipe [gestora], não temos, a gente pode ter que fazer, talvez no colégio. Não é só também o tempo das aulas, mas depois aplicar, tem os fóruns, tem tudo. Às vezes eu não quero me disponibilizar desse tempo. Por isso eu não sou liberada do colégio para fazer (E-CP1).

Ressalta-se no relato da CP1 a sua predisposição, já que ela se questiona sobre se realmente quer utilizar um tempo de seu horário de trabalho para realizar a formação, expressando um posicionamento reflexivo em relação ao significado da formação continuada para si. A partir da realidade organizacional da formação continuada, as opções dos gestores escolares para a realizarem consistem em organizarem-se dentro ou fora do horário de trabalho, porém, ambas as opções lhes são desafiadoras.

Quanto a realizar a formação no horário de trabalho, os gestores escolares relatam algumas questões:

Não, aqui a direção ela permite [a participação no horário de trabalho]. A minha dificuldade seria familiar, porque eu tenho duas filhas pequenas. Na verdade, seria só uma organização mesmo, mas para participar não tenho dificuldades (E-CP5).

Então, é difícil. Às vezes eu estou na formação e, ao mesmo tempo, mediando alguma situação. É raro quando eu consigo exclusivamente participar da formação, eu acabo fazendo as duas coisas (E-CP4).

Eu acho que mais é o tempo, devido à carga horária mesmo, da escola. E às vezes eu participo do grupo de Formadores, mas coincide com o horário de trabalho da escola. Então, você sai correndo, você participa aqui, você tenta participar, mas você não consegue por causa do fluxo de alunos, alunos chegando e você no curso. Como é a modalidade do integral

[funcionamento da escola], não é o Professor que troca de sala de aula, são os alunos cada vez que bate o sinal, é o aluno que troca de sala de aula. Então, a cada 50 minutos sempre há um movimento e um resquício para você acertar em cada intervalo. Entendeu? Nós temos a falta de profissionais, nós temos duas inspetoras, mas nem sempre elas podem estar ali ao mesmo tempo para atender todas as demandas (E-CP7).

As Coordenadoras 5 e 7 sentem dificuldades em realizar a formação em âmbito escolar, já a Coordenadora 4 considera que em casa seria mais difícil. Contudo, é importante destacar que a formação continuada a partir de uma perspectiva de desenvolvimento no ambiente de trabalho precisa ter condições de viabilidade, fato que não é relatado pelos participantes.

Eu não tenho, assim, uma prioridade, eu acho que a minha prioridade seria tempo. A gente não tem tempo, falta tempo. Eu não consigo sentar direito e conversar com a minha pedagoga. Você viu, agora minha secretária tem uma demanda, ela vem, a gente não consegue sentar, alinhar e fazer. Eu estava fazendo observação de sala de aula, consegui fazer a observação e tem várias observações que eu não consigo fazer por conta da demanda da escola. Então me falta tempo. Mesmo sendo uma escola pequena, a gente já cansou de comentar isso com a mantenedora, que todos os Diretores deveriam ter 40 horas, porque a nossa demanda independente do número de alunos, é a mesma de uma escola maior, sabe? Então, não consigo fazer direito o financeiro, eu não consigo fazer direito, uma observação de sala de aula e um *feedback*, porque às vezes eu estou fazendo o *feedback* com o Professor e chega um aluno aqui que às vezes precisa da minha orientação, ou a pedagoga começa a resolver a situação, mas daqui a pouco eu tenho que intervir. Então, isso eu acho bem complicado. Se eu tivesse mais 20 horas de gestão, várias coisas eu conseguiria fazer no contraturno que eu não tenho aluno, tipo as planilhas que eu preciso apresentar para o núcleo e tudo mais, todas as análises do BI que eu preciso fazer também para orientar os meus Professores com relação a alguns pontos de atenção que eles devem ter, também na mediação de conteúdos e tudo mais. Enfim, eu acho que o que falta é tempo, daí assim, a gente faz a discussão de todos os pontos que a gente precisa, mas é naquela, é tudo rapidinho, tudo no corre-corre. Temos que montar isso aqui, e a gente faz rapidão, sem ter a visão completa de como que vai acontecer, e as vezes já aconteceu de enquanto a gente está no processo, dizer “viu, não vai dar certo, vamos ter que mudar isso aqui, espera aí que eu vou mudar já”. Daí você muda no contexto, quando dá certo de mudar na hora, ótimo, mas quando não dá certo de mudar, a gente se atropela, faz daquele jeito. Depois tem que retomar, porque a gente verificou que não fechou (E-D8).

Conforme retratado pela D8, desempenhar mais de uma ação ao mesmo tempo compromete a qualidade do realizado. Para Imbernón (2011), a formação continuada requer um processo de reflexão com uma proposta crítica de intervenção educativa, envolve uma análise prática e contextualizada da realidade. Pautando-se em tais pressupostos, a formação continuada que não permite a organização e o desligar-se das demais atividades para pensar naquilo que se está estudando, deixa

de proporcionar a reflexão propositiva abordada pelo autor. Questiona-se, portanto, qual a aprendizagem que a formação continuada proposta está buscando.

A D8 busca soluções para o impasse em que se encontra, questionando sua carga-horária e demonstrando claramente um posicionamento de descontentamento entre o que realiza e o que esperava realizar. A CP4, embora realize a formação também em horário de trabalho, indica outro posicionamento:

Dentro do meu horário de trabalho. Como eu faço Formadores, eu vejo assim, que é algo que tem que estar dentro do meu período de trabalho. Porque se é algo que o próprio governo pede que a gente faça, então não acho correto que eu disponibilize um tempo meu de folga para fazer uma formação que é solicitada pelo meu próprio empregador (E-CP4).

Para a Coordenadora 4, ela deve utilizar seu horário de trabalho para realizar a formação e posiciona-se contra a realização de algo que lhe foi solicitado, ou seja, algo que não partiu de sua iniciativa pessoal, em seu horário sem vínculo empregatício.

Assim, diferentes posicionamentos se apresentam diante do desafio em realizar a formação continuada e atender às demais funções do gestor escolar.

A gente tenta também encaixar, mas não tem como, né? É muito difícil você, vamos dizer assim, se isolar. Mas o que nós fizemos agora é um terror para a escola, é um pensar “por que o Diretor fechou a porta? o que eles estão fechados lá? O que aconteceu? Estão levando um xingo? Ou estão fazendo cobranças ou estão planejando alguma coisa diferente para a escola?” Então, sempre é aquele fluxo constante de pessoas. Então a direção e a equipe pedagógica... a equipe pedagógica ainda consegue porque, como tem mais de uma no turno, enquanto uma está fazendo formação, a outra está fazendo atendimento. Agora nós dois aqui não tem como, tem que ser. E eu faço geralmente no turno de folga (E-D4).

O D4 faz uma contextualização sobre o que pode significar, para outras pessoas, observar o ato de fechar as portas da sala da direção para realizar alguma atividade em seu cotidiano, e justifica seu posicionamento de concordância em ceder parte de seu horário livre para realizar a formação continuada. Outros gestores também afirmam optar por realizar a formação em contraturno:

Faço [formação] no turno de trabalho, quando tem as reuniões que aí a escola não tem dia letivo com aluno, todo mundo se reúne. Faço Formadores no contraturno. Por exemplo, há um dia que não tenho aula e já fiz Formadores, no momento em que eu não tinha vínculo nenhum, e estava lá eu fazendo. Participando de reunião também. Faz parte, a gente vai (E-CP3).

Então o desafio é a nossa demanda na escola. Eu sou Diretora 40 horas, então eu estou na escola de manhã e estou na escola à tarde, não tenho noturno. Mas à noite eu vou fazer esse curso, toda noite, eu não vou ter como. E às vezes a gente tem as reuniões com pais, que é no contraturno. Então, meu desafio é isso, arranjar espaço na agenda pra participar dessas formações de forma que eu consiga ler todo o conteúdo disponibilizado, fazer realmente assim, bem-feito, né? A gente acaba fazendo aquela leitura mais dinâmica para minimizar o tempo, porque além das 40 horas na escola, eu ainda estou finalizando o PDE e daqui uns dias tem novamente os Formadores, então fica muita coisa. Esse é o meu principal desafio, arranjar tempo para tudo isso (P1-GF).

Verifica-se um posicionamento de conformidade em dispor além do tempo de trabalho para realizar a formação, e até mesmo um descontentamento, a partir da fala dos gestores. Para Santos (1992), os trabalhadores do ensino, aqui situados como gestores, perdem sua autonomia dentro da dinâmica impositiva, essa proposta de formação não é uma formação com vistas ao desenvolvimento intelectual, mas sim ao desenvolvimento de habilidades técnicas exigidas pelo mercado. A reflexão do autor é pertinente ao se pensar que os gestores escolares estão sendo responsabilizados por encontrar tempo e condições para participar de uma formação que lhes é obrigatória, quando deveria lhes ser disponibilizada em condições mais adequadas de participação, como espaço exclusivo para a realização da formação e um replanejamento das ações dos gestores de maneira que outras atividades não coincidam com o tempo destinado a essa atividade, por exemplo.

Essa demanda é exemplificada pela TP do NRE.

O que eu estou percebendo, principalmente ontem, quando eu entrei nos encontros e a gente vendo que os Diretores estão querendo fazer mais essa formação, porque por obrigatoriedade, eles precisam fazer uma, mas como o sistema da formação é justamente trazer a parte teórica lá do pessoal do DAP [Departamento de Acompanhamento Pedagógico], mas tem muita atividade prática, mão na massa, que eles falam. Os Diretores têm aqueles momentos para eles falarem, só são apontados os desafios, quais são os desafios na gestão e aí eles têm que buscar em conjunto, possíveis soluções para esses desafios, essas possibilidades de resolver esses desafios. Então eles gostam bastante de fazer essa troca, porque eles conhecem, como eu te disse, ali são dez Diretores, mas são Diretores de cada lugar do Paraná. Eles são de realidades ao mesmo tempo diferentes, lugares diferentes. Mas também tem muita semelhança na realidade, porque é dividido pelo tamanho da escola. Então, assim, o grupo, por exemplo, que eu atendo, é chamado de regular três, regular três são escolas acima de 800 matrículas, então meu grupo são todos de escolas grandes, que os Diretores têm essa realidade de atender muitos alunos. Aí tem os grupos também de escolas de 300 a 800. Depois tem de escola até 300, são escolas menores. Aí também tem os grupos da Integral, tem os grupos de CCM [Colégio Cívico-Militar]. Então o Diretor se inscreve geralmente para aquele grupo que ele pertence, para ele poder perceber ali o que está acontecendo nessas escolas que possuem praticamente a

mesma realidade e assim buscar soluções para os desafios na direção. E então essa troca, que eu vejo como positiva nessa formação, é que não tinha esse espaço para os Diretores conversarem entre eles. Vinha a formação, tinha formação aqui no nosso núcleo, ficava nesse sentido, e agora, mesmo sendo *on-line*, a gente consegue dialogar com outros Diretores. Então tem sido bem bacana e por isso que os Diretores acabam fazendo. E ontem vi vários que tinham feito já a primeira jornada e estão fazendo a segunda novamente, e olha que é desafiador estar fazendo porque a jornada de trabalho do Diretor é muito puxada, né? Então, ele não consegue cumprir as 8h, ele sempre acaba ficando mais, e ele ainda se disponibilizar para fazer uma formação, as formações geralmente a maioria são todas à noite, porque como eu te disse lá que o Diretor, agora formador, ele recebe para dar essa formação, então ele não pode fazer no seu horário de serviço. A maioria dos Diretores trabalha o dia inteiro, 40 horas, então eles vão dar a formação à noite. E também esses Diretores cursistas, eles entram à noite para fazer a formação uma vez por semana, isso demonstra que está sendo significativo, porque a gente está tão cansado, né? Eu não estaria fazendo, faria o que era obrigatório e pronto (E-TP).

A Técnica Pedagógica relata a carga-horária dos gestores e sua obrigatoriedade em realizar a formação continuada, porém, compreende que se estão realizando a formação é porque concordam com ela. Alguns questionamentos são necessários ao se pensar os motivos pelos quais os gestores realizam as propostas, como medo de perder o cargo, necessidade financeira, insegurança em relação ao futuro e outros condicionantes. Obviamente, o interesse pelas temáticas pode ser um motivo para a participação, mas os relatos dos participantes requerem que outros condicionantes sejam observados pelo NRE.

Um condicionante importante a ser considerado é a falta de tempo para atividades de cunho pessoal que conduzam ao bem-estar, à saúde física e mental e também a ausência de remuneração financeira para atividades realizadas em contraturno. Os excertos que se seguem indicam os desafios dos gestores em relação ao uso do tempo fora do horário de trabalho:

Formação, acho que hoje em dia tem que focar mais, se bem que está tendo bastante, né? É que daí sobrecarrega, porque os Professores fazem várias, já (E-D2).

Não. Formação é sempre bem-vinda. O que está faltando é tempo ultimamente para desenvolver tudo isso. Porque a correria da direção é muito grande, você fica reservando os horários depois da aula, porque não tem como marcar durante o expediente uma formação, até tem as reuniões de formações que a gente tem, já sai, mas é sempre um problema, porque sempre fica o colégio, fica, o trabalho do colégio atrasa. Você tem que fazer meio que em contraturno, você deixa a família de lado para fazer as formações, porque você precisa estar aperfeiçoando, você precisa estar muito atento, é corrido (E-D2).

Eu acho que não. Acho que isso é tudo, está bem completinho e eu acho que a formação é algo bem importante pra gente, que ela agrega bastante. Às vezes a gente não consegue dar a devida atenção por causa da correria e para não desfaltar a escola. Então às vezes vai uma, não vai a outra, a gente sente falta, queríamos ir em todas, mas infelizmente é uma realidade que não tem como ser. Não tem como ser mudado. Então acaba acontecendo isso (E-CP2).

Não. Eu acho que todas estão dentro do solicitado. O grande problema é a gente dar conta de tudo, toda essa temática e fazer a coisa acontecer, sabe? E às vezes não dá tempo, mas eu acho que é tudo relevante, precisa, faz parte do perfil (E-CP3).

Mesmo quando a formação continuada é bem avaliada e considerada necessária pelos gestores escolares, o fator tempo surge como elemento que necessita de atenção por parte da SEED, em razão da recorrência desse aspecto na fala dos participantes. Os gestores relatam que em meio às questões relacionadas à falta de tempo específico para realizar as propostas formativas, também se deparam com outras demandas advindas da SEED-PR diretamente relacionadas aos temas da formação continuada.

Alguns participantes relatam dificuldades para realizar as atividades de observação de sala de aula e *feedback* formativo, por exemplo, e, como visto anteriormente, esses temas são recorrentes nas propostas formativas:

Eu considero [difícil] a observação de sala de aula, a minha formação é licenciatura em história, eu estou Diretora. Eu sei que eu tenho que cumprir essa parte, porque na verdade eu me propus a isso. Só que eu acho assim, às vezes eu me sinto... Falta para mim alguma coisa mais metodológica, didática que eu acho que o Pedagogo tem, para eu observar. Então, eu sempre estou recorrendo às pedagogas, hoje que eu observei isso, como é que a gente pode trabalhar? Como é que eu posso dar um *feedback* para os nossos colegas porque eles são colegas, né? Então a gente tem que ter um certo cuidado. Porque eu não posso interferir no conteúdo, naquilo que o Professor vai falar em química, vou colocar, por exemplo. Então é lógico que eu tenho que ver o que que está acontecendo na metodologia dele, a interação com os alunos, o clima dentro da sala de aula, esse tipo de coisa. Então, essa parte ainda eu acho assim, às vezes eu fico pensando, meu Deus, é uma responsabilidade muito grande. Claro que existem outras demandas na escola também que deixam [preocupada], mas essa eu acho bem comprometedora, sabe? (E-D1).

E que na própria observação, até hoje a gente estava conversando com a pedagoga, a gente já tem que dar o *feedback*, então esse *feedback* você vai dar, não é assim cobrando do Professor, é o que ele pode melhorar. Então, eu parei até para pensar o que o Estado quer que a gente seja. Eu estou vendo assim, com outro olhar, é igual um projeto, um programa novo que vem até você, é preciso se adaptar, demora, né? Então, agora eu estou olhando a observação com outro olhar, um olhar assim de melhoria, para a gente ajudar. Até a pedagoga estava comentando, de uma Professora, que ela deu um *feedback*. Claro que a gente não vai criticar o Professor, mas a gente vai dar a possibilidade para ele, de que tem maneiras de fazer um

trabalho diferenciado. Caso a gente veja que não está indo de acordo, né? A gente fala com jeitinho, porque não vai ofender o Professor, nem nada, porque às vezes o Professor acha que está. Mas se por um outro lado o Professor poderia fazer assim, poderia usar essa metodologia, poderia mudar. Se ele ajudar (E-D11).

Essa dificuldade é indicativa de que talvez a realização dessas ações não seja identificada como necessidade da escola, mas conforme foram inseridas pela SEED-PR se tornaram parte do cotidiano dos gestores escolares. A D11, inclusive, relata que está mudando sua percepção sobre a observação de sala de aula e começa a ver contribuições.

A inserção de demandas cotidianas nas escolas por parte da SEED-PR, vinculadas a temas da formação, também é observada nos relatos de outros participantes.

Colocar em prática [a formação], então, muitas vezes essas propostas não estão de acordo com a realidade da escola da gente. São propostas boas, mas que, para o nosso público, os nossos docentes e os nossos alunos, não são adequados. Mas confesso para você que muitas propostas são colocadas em prática. Uma ou outra realmente fica fora (P1-GF).

Tem oferta, mas tanta oferta, por sinal. Na verdade, o que vem de oferta a gente nem vence não. A gente, sinceramente, não precisa nem ir buscar, porque se você abrir o whats, você tem [formação]. Nessa semana que vem, vou ter formação porque eu peguei PMA [Programa Mais Aprendizagem] também à tarde, então PMA, robótica e direção. Então semana que vem eu tenho formação de PMA, na outra semana tem uma formação de Pedagogos e Diretores. Então é assim, e constantemente a gente está em curso, em desenvolvimento, em aperfeiçoamento, por que não? A gente não fica parado. Se você está parado, você está no computador, mas fazendo as coisas. Você está parado, mas a cabeça, está aqui a mil (E-D11).

Os excertos indicam que os gestores estão diante de muitas ofertas formativas e, por vezes, acabam por participar do estudo de temas que não são entendidos como necessidade no contexto de sua escola. Para Thompson (2021), o ser social constrói experiência continuamente, esta é gerada na prática, nas relações desenvolvidas entre os sujeitos. No caso da experiência formativa dos gestores escolares, compreende-se que ela é permeada por agitações, visto que é diretamente influenciada pelas demandas da SEED-PR. Para o autor, o objeto de pesquisa não fica parado obedientemente para a análise do pesquisador, ele se agita diante dos eventos, modificando e chocando-se com a consciência social existente.

Certamente, a falta de tempo prejudica a reflexão sobre o que de fato está acontecendo no contexto de trabalho. Porém, ao se considerar a experiência como uma categoria, que embora imperfeita, é indispensável para a compreensão de um grupo social, entende-se que os gestores farão suas próprias ações e construções de pensamento, apesar de estarem inseridos em demandas advindas da mantenedora, mas definitivamente a experiência gerada não será a mesma que poderiam constituir se tivessem condições materiais de pensar suas próprias necessidades e, a partir delas, vivenciar uma atividade formativa.

Ou seja, a experiência presente permitirá aos gestores a construção de seus posicionamentos diante da realidade. Esses posicionamentos precisam ser captados, uma vez que representam a construção do conhecimento diante de dada realidade. Contudo, é necessário que a formação continuada a partir dessa experiência assuma novos contornos e possibilite prática, estudo e reflexão direcionados à transformação da realidade, gerando uma experiência modificada. Tal formação não condiz com os pressupostos neoliberais encontrados na formação continuada gerencial, mas são encontrados nas relações de tipo novo desenvolvidas pelos gestores. Desse modo, compreende-se que, embora submetidos a um tipo de experiência, os gestores escolares podem romper com o que está posto. Logo, os espaços para que realizem trocas com seus pares são fundamentais e, por isso, são tão limitados dentro do gerencialismo.

Eu vejo, por exemplo, vou falar por mim, ultimamente nós estamos muito sufocados, os Diretores. É muita informação, principalmente depois do tal de WhatsApp. A gente recebe informações demais, documentos demais, que muitas vezes você não dá conta devido à demanda. Agora pouco aqui, vi um menino chorando, já saí correr atender também. E o que aconteceu então, é complicadinho. Eu me sinto assim como o gargalo de uma ampulheta, imagina uma ampulheta, então está a Secretaria de Administração, a Secretaria de Educação lá em cima, com seus departamentos, com suas coordenações, o secretário com as políticas governamentais, com as metas deles e cada Diretor, cada chefe de departamento tem suas metas e vai vindo, vem pro Núcleo, o Núcleo descarrega tudo na cabeça do Diretor. E eu aqui só com uma pequena equipe de Pedagogos, alguns administrativos, para a gente absorver tudo isso, diluir, digamos, esparramar para o grande grupo e depois trazer o resultado e levar lá para cima de volta. Então, esse funil aí que está a gestão, a direção, a equipe pedagógica, está apertado. Está vindo muita informação e muitas vezes está demorando para passar, não passa. É difícil você dar um retorno, porque são muitas ações, não é só, nem o que é mais cobrado hoje é o pedagógico, mas eu não tenho só o pedagógico, eu tenho também a parte financeira, eu tenho que comprar, eu tenho um problema que acontece estrutural, eu tenho que cuidar da escola, é grama, é luz, é fossa, encanamento e esgoto, a instalação de alguma coisa. Hoje, por exemplo, o nosso bife queimou, eu tenho que estar junto, tem que trocar,

tem que dar as diretrizes, senão o pessoal fica esperando, eles acham muito confiável ou eu sou muito bobo, eu estou metido em tudo eu dou palpite em tudo. Onde tem alguém trabalhando, estou lá observando. E eles de repente criam uma confiança na gente que eles não fazem nada sem ter um comando da direção, então tem que estar sempre dando comandos, eles falam [que] nossa função é delegar, né? Mas para eu delegar, eu tenho que conhecer, eu tenho que saber. Não é simplesmente eu daqui dar os comandos, eu circulo muito, eu ando bastante dentro da escola, eu não paro, eu estou em sala de aula, eu estou na equipe pedagógica, eu estou na secretaria. A gente trabalha bastante, está sufocante, mas graças a Deus assim a gente tem um potencial, acho que o nosso colégio é bem-visto aos olhos do Núcleo. Temos uma estrutura boa, uns índices bons, apesar da frequência, mas não é um problema que depende só de nós. Hoje uma pedagoga estava numa reunião lá da rede de proteção e falou os problemas que nós temos, a escola X tem, a escola Y tem, os problemas se repetem, só mudam de endereço. Então é mais ou menos isso (E-D9).

O relato do gestor indica as pressões que tem sofrido ao exercer a função, percebendo-se, inclusive, como parte de uma organização hierárquica, da qual ele recebe determinações que são apenas absorvidas pela escola. Ressalta-se que para o gestor é importante ver que outras escolas passam por situações semelhantes, evitando que se sinta culpado pelos resultados alcançados. Outros gestores também fazem apontamentos semelhantes, ao relatarem os desafios de outras demandas:

O que não é fácil é você manter a frequência, porque nós temos três alunos, que é os três o ano inteiro. Então, assim, eu acho que precisaria quase que uma formação com a família, a gente faz quando pode uma palestra, porque a primeira coisa é que a família tem que ter a consciência que o lugar do aluno é na escola. Então isso está sobrando para gente, estar correndo atrás, estar cobrando, e não só pelo índice da escola, mas sim pelo aluno em si, né? (E-D11).

A frequência escolar dos alunos, a gente tem geralmente uma porcentagem, e é em cima da frequência escolar a gente sabe que se não tiver, ela cai o rendimento, tem muito aluno evadido, então a gente tem que fazer esse acompanhamento. Só que às vezes tem falta de Professor, tem coisas que acontecem dentro da escola e a gente não consegue dar a devida atenção sobre isso (E-CP2).

A gente tem que estar presente com o Professor, tem que estar presente com os alunos, com os pais dos alunos, a gente acaba se desdobrando em várias faces e também com a parte de RCO, de vistos junto com a secretaria, também alunos. Então a parte da evasão hoje que está sendo cobrado muito das escolas. Hoje de manhã estava indo atrás de aluno, veio ver a questão de evasão, contato com os pais. Nós temos hoje o SERP [Sistema Estadual da Rede de Proteção] e temos que incluir no SERP, conversar com o Conselho Tutelar (E-CP1).

Tudo é um desafio hoje na direção. É um desafio porque a criançada não está querendo estudar, a maioria não vê a importância do estudo. Então eu brinco com os meus que para isso existe a lei, se deixar por conta de vocês, vocês abandonam. Então tem que ter a lei para cobrar de alguém para

manter vocês na escola, mas é sempre uma correria trazer eles para a escola, tornar a aula mais atrativa, dentro da realidade, com foco na profissionalização deles também. Eles têm que sair para o mercado de trabalho ou escolher alguma coisa no vestibular, um concurso (E-D2).

Os gestores expressam que o atendimento das demandas requer ações que não dependem apenas de seu trabalho, mas são postas como sua responsabilidade. Alguns gestores, entretanto, apesar de concordarem com a dificuldade das demandas, apresentam um posicionamento de concordância com elas.

Na verdade, todas são necessárias, o que acontece às vezes é uma cobrança em cima de uma realidade que a gente não consegue. Porque assim, às vezes a gente tenta entregar a frequência, mas devido às demandas da escola, elas acabam ficando falhas. A gente não consegue entregar 100%, mas eu acredito que todas [as propostas formativas] são necessárias. Assim eles não cobram nada além do que a gente vivencia diariamente (E-CP2).

Eu gosto de trabalhar na escola, mas hoje a gente está enfrentando muitos desafios. A tecnologia veio para nos auxiliar, mas também nos distanciar. São desafios contemporâneos, inúmeros. São desafios que a gente pode estar achando que é desafio em 2024, mas lá em 2034 vai ser o mesmo. A gente vai continuar tendo desafios. A gente não consegue ficar estagnado. Sempre a gente está sendo desafiado (E-CP1).

Não, acho que não tem nenhuma assim, todas elas, acho que a gestão escolar tem que estar envolvida em tudo. Tudo. Não tem como você fugir. Você tem que pelo menos saber como que está, você não precisa conhecer muito, mas tem que acompanhar. Então eu acho que em todas elas [propostas formativas], deveríamos nos envolver, vamos dizer assim (E-D4).

O atendimento a essas demandas é visto pela Técnica Pedagógica do NRE como uma necessidade e, por isso, os gestores recebem formação sobre essas temáticas.

Eu acho que tem Diretores que falam: “nossa, é sempre a mesma temática!” Mas assim, são as temáticas do dia a dia mesmo da escola. Elas se repetem e a gente vai buscando outras soluções. A principal delas é a frequência escolar, que é o maior desafio dos Diretores. Existe uma cobrança bem grande da SEED que a gente tenha acima de 85% de frequência nas escolas. A gente sabe que, por lei, o aluno tem que ter 75% de frequência, e ele é aprovado, mas no Paraná a cobrança é que seja acima de 85% de frequência. Então, assim, diariamente, o pessoal, inclusive da tutoria, que tem que fazer o acompanhamento nas escolas e sempre estão no pé do Diretor e observando, a gente tem o BI, que é o que vai computando tudo que acontece na verdade na rede, várias situações e uma delas é a frequência escolar (E-TP).

Assim, na gestão, eu acho que eu não. Por exemplo, essas temáticas, como eu disse para você, já se trabalhou bastante, porque é complexo, entendeu? Então, assim, a gente não consegue abordar, por exemplo, todos os

desafios que a gente tem na frequência escolar, numa jornada. Então, a gente às vezes tem que retomar e ver outros desafios. Inclusive a gente tinha uma planilha que eles colocavam os desafios, qual era o maior desafio e o que eles sugeriam para aquele grupo. Um grupo colocava lá qual era o maior desafio da realidade deles e o outro grupo sugeria como resolver esses desafios e vice-versa. E aí eu lembro assim, que muitas vezes o Diretor falava, mas esses desafios já vinham selecionados ali na planilha, pela própria SEED. São desafios assim que a gente vê, que acontece na maioria das escolas. Mas tinha Diretora que falava assim: “mas na minha realidade ainda tem outro desafio, que é maior”, entendeu? Que a gente poderia acrescentar e aí eles discutiam esses desafios. Então a gente vê que é muita coisa, tem que ser retomado para gente ir trabalhando esses outros desafios, por isso que acaba sendo de novo frequência escolar. Mas é a realidade (E-TP).

A fala da TP revela que a formação continuada da SEED-PR aborda temas que a Secretaria considera necessários, os quais são trabalhados em diversas propostas visando um atendimento à demanda percebida por ela. Quando os gestores mencionados pela TP indicam que há outros problemas em seu cotidiano, além daqueles apresentados na formação, estão reivindicando espaços para que possam pensar a respeito de sua realidade. A sobrecarga de atribuições e responsabilização do gestor escolar pode ser relacionada à fala de Paro (2015) sobre a degradação do aspecto pedagógico no ambiente escolar. Para o autor, a interferência de pacotes prontos para a formação continuada agride a autonomia docente, a liberdade de conceber, planejar e executar, já que isso lhes é retirado. Os interesses atendidos em meio a essa sobrecarga são sempre externos, já que os interesses internos da escola são desconsiderados.

Os participantes da pesquisa relatam que realizar a formação continuada se torna desafiador em meio a suas atribuições.

Ah... Eu, principalmente, as questões burocráticas. Apesar do Diretor ser o representante, o responsável por administrar a questão burocrática. Ele não pode perder tanto tempo entendendo isso, porque a demanda da escola ela engloba uma questão que eu acho, eu vejo como a escola o fator primordial é o interpessoal com o aluno, com o Professor, com o pai, com a equipe, ele tem que fazer todo mundo trabalhar bem, se ele ficar apegado a ter que responder protocolo, mandar *e-mail*, responder o que aconteceu no sistema. Eu acho o tempo perdido, mas tem que saber fazer, porque se alguém não fizer, você vai ter que cobrar essa pessoa e você tem que saber como é que faz. Mas eu acho que teria que ser menos obrigação do Diretor, equilibrar mais, distribuir melhor (E-D3).

Na verdade, a ideia da gestão é você distribuir as demandas de serviço. Mas é que assim, a gente hoje é o fiscal de todos os serviços e isso é que dá trabalho, mas demanda tempo. E como a escola não dá tempo para você fazer essas coisas, acaba se atropelando as necessidades. Mas eu acho que esse é o fator mais conflitante na escola, você conseguir tempo para o

que é burocrático e, junto com isso, para aquilo que é fundamental para a escola funcionar bem (P4-GF).

Considerando esses desafios relacionados à falta de tempo, à sobrecarga de atribuições, à falta de local específico para realizar a formação, entre outros, os participantes refletem sobre os motivos que os levam a participar das propostas formativas.

Então, a verdade é que quando a gente faz essas formações, os encontros que nós temos, os Diretores duas vezes por ano nos seminários em Foz, agora em fevereiro nós iremos ter novamente essa formação. Então lá eles fazem umas falas de que a gente é importante, que o nosso trabalho faz a diferença. Mas eu sinto que não é o suficiente, sabe? Que fica só nessa falação, é só motivacional, mas não há real reconhecimento do trabalho da gente. Agora no finalzinho de 2024, as escolas cívico-militares e as escolas integrais, o processo de escolha das direções é por credenciamento, não sei se alguém comentou com você, se você sabe o que é isso. Então esse credenciamento, os Diretores se inscrevem, fazem uma prova. Depois dessa prova escrita, que foi um Forms *on-line*, a gente tinha que ir em uma escola para fazer, eu estou no município X, eu fui para o Y pra fazer essa prova. Achei uma incoerência, com tantas escolas que tem aqui. E depois a próxima fase era uma entrevista, a entrevista tinha um peso e ela era feita por pessoas de Núcleos diferentes do Núcleo para o qual a gente se inscreveu. Mas foi assim, um credenciamento muito estranho, um edital que foi totalmente descumprido, era para sair o resultado num dia, era adiado para o outro, eu nunca vi um edital tão bagunçado, edital é coisa séria, o que está ali não pode mudar, porque senão abre brecha para recursos. Tanto é que quem entrou com recurso ganhou, porque foi muito estranho. Então, nesse momento eu me senti muito desvalorizada. Eu acho assim, que se eles queriam de repente tirar Diretores que não estavam de acordo com a proposta, era o momento de valorizar aqueles que estavam tendo um bom trabalho. Fiquei bem chateada, eu consegui, fiquei na escola, que é o que eu queria. Mas teve muitos Diretores que faziam um bom trabalho e saíram. Então Diretor que fez essa prova estranha e não foi bem na entrevista, não obteve pontuação, ele saiu da direção. Então, todo o trabalho que ele deve ter feito bem, não teve valor algum. Então, nesse ponto, eu senti muitos colegas bem tristes, eu também fiquei aborrecida. Dizer que não há mesmo reconhecimento pelo trabalho que a gente é muito, muito, muito, muito cobrado (P1-GF).

As cobranças relatadas pela gestora são indicativas da concepção gerencialista na fundamentação da formação continuada da SEED-PR (Domingues, 2023). A percepção da formação como algo que, por vezes, apresenta uma fala motivacional, mas que, na prática, revela outra concepção, expressa um posicionamento de descontentamento por parte da P1-GF. Esse posicionamento também é encontrado em outros relatos:

Olha, eu acho que ela tem que continuar sendo ofertada, mas eu acho que assim como a gente, como gestor da escola, tem que tentar mostrar para o

Professor e para a equipe administrativa e para os funcionários da limpeza e tudo, a importância deles estarem se atualizando, e a Secretaria de Educação precisa mostrar para os Diretores que é importante se atualizar. Não adianta dizer que tem que, só porque tem, porque é. O Professor é, por essência, um rebelde... não é essa a palavra. Ele é, por essência, um opositor às ideias do governo dele, historicamente isso não mudou. Então, assim, se ele não for convencido ou, compreendido no que ele considera importante para continuar aprendendo, ele não vai aceitar que isso seja imposto e aí não vai aceitar, ele vai fazer, mas ele não vai trazer nada de crescimento da economia, é aquela história assim, eu faço de conta que estou vendo, faço de conta que você está estudando e você faz de conta que está prestando atenção. A gente fecha por aqui, a gente tem que mudar essa cultura, né? Porque voltamos lá na questão do tempo, se eu vou fazer o curso, vou ficar lá 6h por semana que eu devo, poderia estar produzindo na escola, me capacitando, eu tenho que entender o valor daquela capacitação. E eu acho que a gente tem que partir desse princípio para desenvolver (P4-GF).

Eu não gosto das formações de planejamento, porque o planejamento já está configurado no RCO mais aulas, então ela já está pronta e configurada ali, fica muito difícil do Professor sair, sabe? Sai [do que está posto no planejamento] aquele Professor que nossa, se dedica muito, mas não tem muito como fugir daqui. Então tem o planejamento? Tem a formação destinada para aquilo? Tem. Mas ele vai ter que fazer de acordo com o que está no RCO, então não tem como escapar disso. A gente está muito em embate com os Professores quando vai falar do planejamento. A gente só vai colocar num formato diferente do que está lá no sistema, mas a gente acaba dizendo isso mesmo, então, a formação do planejamento, ela peca um pouco nesse engessamento, nessa falta de espaço. Não se admite a mudança, né? (E-CP6).

Eu vejo assim que todos os cursos que a gente tem feito, quando é dos Pedagogos, acho que também não foge muito, eles se tornaram muito repetitivos em alguns assuntos. Então, por exemplo, vamos colocar lá observação de sala de aula, parece que é para não esquecer, para ninguém dizer depois que não fez. Mas foi falado, vocês foram avisados, vocês foram alertados. Então se torna repetitivo, se torna cansativo, não sei, mas que a gente tenta fazer o melhor dentro daquilo que é possível, porque foi falado bastante, a gente tenta fazer (P2-GF).

Os excertos anteriores apresentam importantes indicativos para a compreensão dos fundamentos das propostas de formação continuada da SEED-PR. O P4-GF relata que a oferta da formação continuada é imposta aos gestores escolares e que os motivos para a realização da formação não são desenvolvidos com os gestores. A CP6 relata que os dias de Estudo e Planejamento abordam um planejamento que já está posto, padronizado via RCO, então se discute algo que não pode ser facilmente modificado e que não foi criado pelos docentes. A P2-GF acredita que os temas repetitivos da formação continuada estão relacionados a determinadas demandas da SEED, por isso ela relata que é “[...] para ninguém dizer depois que não fez”.

Paro (2015), defende que sem diálogo não há aprendizado, e o processo de diálogo precisa respeitar a subjetividade do outro em igualdade de autonomia. Se os gestores escolares como sujeitos aprendentes da formação continuada não estão sendo percebidos em sua subjetividade, há que se questionar se o aprendizado está sendo gerado.

Ao longo do meu período aqui, na equipe pedagógica, muitas [propostas formativas] era ler *slide* ou coisas assim que a gente já recebe a informação via circular, via ofício, *e-mail*. Então, algumas não eram tão necessárias, não contribuiu muita coisa (E-CP4).

Não tem uma específica, mas às vezes a gente se desloca daqui de um município para o outro, para a central que é em Ponta Grossa, para eles falarem, darem um curso, com coisas que já mandaram por *e-mail*, que é só ler. Então, algumas vezes a gente já foi para [a formação relacionada à] merenda, que era só leitura mesmo. Era a questão, tipo reuniões, um curso mesmo, mas era a reunião formativa, de coisas que a gente poderia ter por *e-mail* a gente lê, é tranquilo (E-D7).

Deslocamento e tempo. Eu acho que é o geral, a gente sai da escola, não que a gente seja insubstituível, mas queira ou não queira, os alunos acham que se a direção não está na escola, ele pode pintar e bordar. E o deslocamento, porque alguns têm bolsa, outros não têm. E já agora, até que não está tendo, mas eu já fui em coisas em Ponta Grossa que tem que ter o deslocamento e tudo mais para assistir uma reunião de 40 minutos que eles só leram *slides*. Então são dificultadores (E-D7).

Ela tem que estar contextualizada com a escola, porque às vezes acontece de a formação vir de uma forma, por exemplo, a gente recebe o material de Estudo e Planejamento, mas muitas vezes ele não está contextualizado com a educação do campo. Essa é uma das problemáticas que acontecem, essa falta às vezes, de contextualização, de entender que uma escola do campo não é igual a uma escola ali do meio urbano, então, tem as suas especificidades que às vezes não são levadas em conta (P5-GF).

Sim. Mas também, como eu disse, a questão de ser um padrão, é padronizado, então não tem muito o olhar específico para as escolas do campo ou para outras especificidades que acontecem nas escolas (E-CP8).

Notadamente, os gestores escolares buscam relações entre a formação que realizam e a realidade escolar que possuem, além do que necessitam se sentir valorizados e respeitados dentro da proposta formativa. Thompson (2002) destaca que, na educação de adultos, a experiência assume papel central no processo educativo e a aprendizagem somente acontece de modo efetivo quando se considera as vivências trazidas pelos educandos. A afirmativa do autor pode ser relacionada ao posicionamento de descontentamento dos gestores escolares frente à mera leitura de *slides* em uma proposta formativa.

Sabe, eu vejo assim, a gente se sente valorizada pelo trabalho realizado, quando dá certo, não é que não tem o reconhecimento, mas parece sua obrigação. Agora, quando as coisas não dão certo, os índices, que é para ser a porcentagem que se exige, não tem uma valorização de todo o trabalho, de todo empenho. Então, tem momentos que eu vejo o trabalho da equipe pedagógica, da equipe gestora em geral, tanto empenho, a parte emocional que você lida com os alunos, com as pessoas e de repente não é valorizado isso, sabe? Porque parece que você tem que cumprir sua obrigação e se conseguir, feito, se não conseguir, parece que tem uma certa crítica em cima do seu trabalho por não ter conseguido. Então eu acho que é uma desvalorização, sim (P2-GF).

Desde que eu entrei no Estado em 2012, até então, a gente tinha muita questão do Estudo e Planejamento, só aquela semana de estudo, e uma vez no ano a gente tinha ali uma formação mais específica para a área. Então, a gente não pode falar que agora a gente não tem muita formação, até, como eu disse, tem horas até que a gente se sobrecarrega com muita formação, porque existe uma obrigatoriedade também. Por exemplo, os Diretores, eles precisam, eles são obrigados a fazerem uma jornada do Diretor Formador. Agora está lá, na resolução deles, que eles precisam fazer uma jornada pelo menos, ele pode fazer duas e pode fazer as três se ele quiser. Mas ele tem que fazer pelo menos uma, porque a intenção é que ele participe. Então, essa obrigatoriedade, porque se o Diretor não fizer, ele não vai estar atendendo às obrigatoriedades do Diretor, conforme a resolução que saiu, a 8.283, se não me engano. Mas é uma resolução do ano passado, qualquer coisa eu posso te passar depois. Eles têm que fazer (E-TP).

A P2-GF e a TP apresentam percepções a respeito da formação continuada e ambas abordam a obrigatoriedade. No relato da P2-GF, fica claro que para a gestora há a obrigatoriedade de realizar a formação, mas também a obrigatoriedade de que sua escola apresente bons resultados e que, caso isso não ocorra, de modo indireto ela será a culpabilizada. Já a TP indica que há a obrigatoriedade de participação e reconhece que em alguns momentos há uma sobrecarga de propostas formativas, mas que o Diretor deve cumprir por fazer parte de sua função.

E existe uma motivação, né? Além do fator aprimoramento, existe uma motivação na questão da distribuição de aulas. Então a pontuação para os Professores [incluindo os gestores] que participam das formações, tem Professor que não fez nenhuma outra, ele vai ter uma pontuação inferior e vai ter menos possibilidades de escolhas das suas aulas. Então tem pontuação, isso é importante (E-CP6).

Para os [Professores e Coordenadores Pedagógicos] PSS, ainda não é exigido [formação continuada da SEED-PR], mas a gente sabe que a qualquer momento isso pode ser um requisito para colocar você numa colocação ali para escolha [de aulas]. Então, de repente, fica um outro lugar, até fica sem aula, então já se precaver (E-CP6).

A decisão de não fazer a formação continuada pode resultar em perdas para os Professores e gestores, dentro da organização interna da SEED-PR, mas

ressalta-se que a questão formativa e os benefícios para a prática pedagógica não são mencionados em conjunto com a pontuação dos Professores, indicando que os participantes veem esses elementos como dissociados.

Para os gestores, outros elementos são também desafiadores para sua participação nas propostas de formação continuada: o formato que elas lhes são disponibilizadas e a possibilidade de escolha sobre sua participação. Sobre os desafios relacionados a esses aspectos, mencionam:

Ele [PDL] é direcionado para os Diretores, e eu faço a formação [Formadores em Ação] também. Esse ano eu ainda não me inscrevi, vou deixar para a segunda etapa agora da formação continuada. Mas o ano passado eu fiz. Fazia PDL e fazia isso. E o PDL é um curso extenso, sabe? Com muita coisa a ser feita (E-D1).

Eu considero assim e confesso que a gente tem dificuldade de acompanhar algumas coisas pelo próprio tempo que nós, no meu caso, que temos de sala de aula. Essa mudança a gente vai aprendendo, elas contribuem muito. Esse é o objetivo, contribuir, não pode ser pensado assim: “Ah, foi um castigo que agora tem que fazer, porque vai na classificação”. Não, tem que pensar que isso veio para complementar a vida da gente e o acesso mais fácil é *on-line*. É *on-line*, o presencial é muito bom, eu considero que o presencial é ótimo, quando a gente tem uma reunião presencial, parece que isso esclarece muita coisa, ter o Professor em sala de aula é muito bom, mas tem que unir as duas coisas (E-D1).

Porque o que a gente percebe é que muitas formações dessas são rápidas demais, então abre um período ali, você não consegue trabalhar muito a questão da aprendizagem, você não aprende muito, você simplesmente cumpre uma etapa, às vezes não é adequado. Não é aquele debate, então, acho que o que falta nessa formação continuada é esse tempo para o profissional fazer. E a gente percebe muito lá no componente curricular. Você pega, por exemplo, a disciplina de química, componente de química, O Professor fazer uma formação via ambiente virtual é uma coisa, se você for fazer uma parte prática, uma formação presencial, é outra coisa (E-D4).

É muito genérico, acho que não é genérico a palavra certa, acho que a palavra correta seria é muito uniforme, é tudo igual, tudo igual pra todo mundo. E não é assim, as escolas são diferentes, os alunos são diferentes, os docentes também, têm que levar em conta o contexto em que esta escola está inserida (P1-GF).

[Propostas de formação] concentradas, eu imagino que seriam mais proveitosas. Poderia existir ao longo do ano, aí aquelas via Meet, *on-line*, que o Professor [gestor] pudesse estar fazendo no contraturno que ele não precisasse deixar a sala de aula. Aquele que quer se aprofundar, ele estaria participando, mas esse intensivo presencial e obrigatório, o ideal seria dessa forma. Eu penso que seria melhor (P1-GF).

Ou seja, os participantes buscam sentido para as propostas formativas das quais participam e questionam a organização, o formato que lhes é disponibilizado, assim como a falta de personalização para sua realidade. De modo semelhante,

Imbernón (2016) discute sobre a formação continuada ofertada aos docentes, afirmando que ela está organizada cada vez mais de forma virtual e que a necessidade de ser propositiva, com vistas à transformação da realidade, é desconsiderada na maioria das propostas.

Por fim, observa-se que, embora os gestores escolares demonstrem interesse em determinadas propostas formativas, encontram dificuldades relacionadas à possibilidade de escolha para sua participação.

Não sei como os temas são escolhidos pela SEED, não sei, só sei que nós temos, muitas pessoas têm dificuldade de acessar os temas, conseguir vaga naqueles temas [do Formadores em Ação], no tema que quer. Então ele [o Estado] oferta, mas às vezes não oferta suficiente para aquele tema. Então, assim, quando abre Formadores, ano passado eu não fiz porque eu não consegui fazer a inscrição no tema que eu queria. Eu até me disponibilizava de fazer essa formação porque eu queria fazer essa formação. Só que quando é muito rápido, eles esgotam as vagas dos Formadores, também tem que ver a oferta, né? (E-CP1).

Eu esse ano, não consegui participar da formação que eu queria participar, do Pedagogo em Foco. São temas relacionados à parte pedagógica mesmo. Mas eu participei ano passado, onde participei do tema observação na sala de aula e participei também do Pedagogo em Foco. Esse ano eu não consegui porque não tinha mais vagas quando eu fui me inscrever, então ele é bem concorrido. Quando abre a inscrição você tem que fazer, porque senão você fica sem vaga (E-CP9).

A falta de vagas em algumas propostas é relatada como um desafio para a participação. Essa constatação é indicativa de que alguns temas são considerados relevantes pelos gestores escolares, mas que talvez a SEED-PR não tenha conhecimento dessa demanda no momento em que disponibiliza as vagas, ou de que deseja que outros temas sejam cursados por aqueles gestores que não conseguem vaga na formação desejada.

A participação de todos os membros da equipe gestora na mesma formação é mencionada a partir de perspectivas distintas:

A formação para a equipe gestora. Assim, eu acho assim que quando faço para a equipe gestora, eu acho que todos da equipe gestora deviam participar da mesma formação. Porque às vezes uma pessoa da equipe, geralmente Diretor, faz a formação e repassa, sim, para a gente. Mas eu acho que se é para equipe, eu acho que nós tínhamos todos juntos escutar o mesmo discurso, a mesma formação para a gente também se alinhar melhor. Porque às vezes um Diretor faz a formação que é da equipe gestora e ele passa tópicos, mas não passa às vezes, o que aconteceu na formação, o que foi discutido na formação e casos de casos que acontecem, que são relatados durante, são experiências que são relatadas durante a formação. Isso é importante (E-CP1).

Ocupa um tempo que poderia ser utilizado para outra coisa que necessite. Como essas formações, que são muitas. São importantes? São. Só que a nossa rotina é bem puxada, duas pedagogas saírem ao longo do turno, as que ficam aqui ficam enlouquecidas. Então essas constantes saídas da gente para cursos [são dificuldades] (E-D6).

Então eles geralmente avisam, comunicam através dos nossos grupos. A gente tem a opção de participar ou não e geralmente alguém da equipe sempre participa e ele geralmente é voltado para o Pedagogo que está atuando na área (E-CP2).

Sim, a gente faz a formação e depois repassa para a equipe, até mesmo para não desfalar todo o colégio, não ficar sem nenhuma pedagoga (E-CP2).

Ao relatarem a necessidade de participar em equipe das propostas de formação, a principal preocupação dos gestores é deixar a escola desassistida, embora tenham expectativa de compreender a formação como um todo e não apenas a partir do relato de um dos colegas que participou. Expressam, assim, a necessidade de que a SEED-PR pense de forma qualitativa a formação continuada e a partir da participação simultânea do conjunto da equipe gestora. Quando a CP1 relata que gostaria de compreender a formação em sua totalidade, ela expressa um posicionamento de interesse pela formação continuada, mas de descontentamento com a forma como ela acontece. Conforme os relatos um representante da equipe participa da formação e depois realiza o “repasso” de informações, a utilização da palavra “repassa”, dá indícios de uma perspectiva formativa tecnicista.

Frente aos desafios encontrados para a realização das propostas formativas advindas da SEED-PR, os gestores escolares ora se posicionam concordando com as condições de participação, pois criam formas para se adequar às demandas da Secretaria, ora são contrários, questionando a falta de tempo, a organização e até mesmo o significado das propostas para sua prática pedagógica.

5.7 O POSICIONAMENTO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SUA COMPREENSÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os gestores escolares organizam suas próprias compreensões conceituais acerca da formação continuada, visto que a formação ocorre no desenvolvimento de sua vida profissional. É possível perceber que a formação continuada é apontada como algo importante na vida dos profissionais entrevistados, ou seja, os gestores

escolares compreendem que precisam da formação continuada para o desenvolvimento de suas funções.

Os excertos que seguem indicam a formação continuada como uma sequência da formação inicial, que ocorre ao longo da vida profissional:

Eu acho que é a sequência de algo que você já está inserido, seja na sua área, ou seja em outras áreas. É o conhecimento de forma ampla, onde você pode estar na tua área de atuação, ou você pode, dentro da tua área de formação, procurar outros meios, outros campos. Assim, acho que uma formação continuada seria isso (E-CP2).

Bom, o próprio nome já diz, né? Formação continuada. Ela continua, ela não pode parar, né? Então, de tempo em tempo, o profissional da equipe gestora tem que estar atualizado e tem que estar em consonância com a política pública com que é orientado o mantenedor, né? Então, todo momento de trabalho, oferta de discussões, troca de experiências para que aconteça uma educação de qualidade, né? (E-CP3).

É possível compreender que as Coordenadoras Pedagógicas 2 e 3 percebem a formação continuada na perspectiva de continuidade de sua formação. Além disso, a formação é relacionada com a atualização necessária aos gestores escolares visando à qualidade educacional, conforme aponta a CP3 e a construção de conhecimentos, conforme a CP2.

A oferta de formação continuada e a necessidade de participação por parte dos gestores escolares no Estado do Paraná é algo consolidado, visto que a legislação vigente em nível federal e estadual ampara esses dois princípios, oferta (Brasil, 1996) e obrigatoriedade na participação (Paraná, 2023a). Contudo, é fundamental que os gestores escolares compreendam a necessidade da formação continuada ao longo de sua vida profissional e não apenas como obrigatoriedade.

Imbernón (2016) afirma que a formação continuada precisa assumir novas perspectivas e o ponto central dela deve ser a contribuição reflexiva da prática e da teoria, pelos próprios participantes da formação. Desse modo, a percepção da formação como contributiva à qualidade educacional e como possibilidade da construção de conhecimento é algo essencial.

Dentre os relatos dos gestores escolares sobre a formação continuada a ideia de necessidade é recorrente. As CPs, a seguir, apresentam algumas reflexões a respeito dessa necessidade:

A formação acadêmica, acredito eu, primeiramente, que precisa ter. E com o trabalho em si, né? O dia a dia. A formação também continuada, é

importantíssima. Porque a educação, muda. Eu basicamente acredito que seja isso (E-CP4).

A nós, enquanto educadores, precisamos estar também em constante transformação no nosso ato de educar, para que a gente não pare no tempo, não fique fora de contexto e não venha a prejudicar também os alunos do processo ensino-aprendizagem. Porque tudo se movimenta, né? (E-CP4).

Então eu acho que, na verdade, para toda a formação e todo o profissional se faz necessário essa formação do dia a dia. Eu acho que na formação, o profissional, qualquer profissional, de qualquer área, tem que buscar a formação continuada. Se você para, infelizmente a situação para também e as coisas não param. Eu acho muito importante [a formação] (E-CP7).

É você estar atualizado, sempre buscando atualização em todos os campos da demanda que a gente tem para tentar sempre estar à frente, estar tentando solucionar todos os problemas que aparecerem e tentando proporcionar sempre uma melhor condução na escola e atendimento. Tanto aos colegas, Professores, como também e principalmente aos alunos (E-D8).

Bom, no meu ver a gente tem, para o nosso desenvolvimento, que estar já na capacitação, a gente tem que estar recebendo sempre uma capacitação. Tem que estar sempre estudando, se atualizando (E-D10).

Eu acredito que sempre estar fazendo formações, estudando. É aquela coisa de você não parar no tempo, porque a gente sempre tem que estar evoluindo, é informação, curso, pós (E-CP11).

Eu vejo na minha profissão, no caso, constantemente eu preciso estar evoluindo. Agora eu estava do outro lado, a vida mudou, dez anos, doze anos de Professora, agora eu estou de Diretora (E-D11).

Se reconhece aqui que é importante, e necessário que de uns tempos para cá, o enfoque na formação continuada tem surtido bons resultados. Sim, a gente percebe, até pelo nosso crescimento profissional, que sempre tem que ser melhorado (E-D6).

As duas CPs posicionam-se favoráveis à necessidade da formação continuada, em razão da dinamicidade das situações cotidianas. A constante atualização do mundo globalizado demanda dos gestores escolares o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, já que velocidade e a quantidade de informações aumentou significativamente por meio das tecnologias. Ferreira (2006) afirma essa necessidade e alerta que a demanda da globalização requer, além da oferta da formação continuada, a reflexão sobre a qualidade desse ensino, que deve ser estruturado a partir da perspectiva da gestão democrática.

É possível perceber que é a partir do movimento contraditório entre o que se quer realizar e o que se deve realizar, que os gestores escolares constroem sua compreensão do que é a formação continuada. O excerto da Diretora 11 exemplifica essa relação:

Eu no meu ver, a formação continuada é quase que similar, é você estar sempre buscando, indo e melhorar naquilo que você já tem e conseguir coisas novas. Então a formação continuada são mudanças constantemente. Porque de um ano para outro é tudo diferente. Então você vai ter que fazer uma formação, para você dar conta daquilo que você pegou [aulas]. Porque não adianta, como diz a gente parar no tempo. É, não, eu vejo, eu analiso, digamos, dez anos atrás para agora. Eu posso dizer assim que eu estou 1000 anos luz melhor, né? Mas graças a esses aperfeiçoamentos que tem a formação continuada que a gente faz início do ano, meio do ano, com os Professores, funcionários, eles sempre vêm só para acrescentar para gente. Não sei se eu estou correta... (E-D11).

A formação é vista como um fator que aprimorou a prática da Diretora, tornando-a uma profissional mais qualificada ao longo dos anos; ela, inclusive, atribui essa melhoria a momentos formativos específicos. Porém, a D11 também indica que a formação ocorre para que se dê conta do que se “pegou”. Nesse momento a gestora está se referindo ao tipo de escola, aula ou demanda que lhe são atribuídas ano a ano. Ou seja, a formação continuada recebe dois significados: a contribuição interna, a partir daquilo que a gestora anseia e a contribuição externa, a partir daquilo que lhe foi imputado.

Martins (1998) afirma que há, na prática realizada, um movimento de contradição, já que ao mesmo tempo que o sujeito possui seus próprios anseios e perspectivas, ele também está condicionado ao ambiente em que vive e às imposições que esse ambiente lhe coloca. No entanto, é nesse movimento contraditório que o sujeito, por não ser predeterminado, constrói sua própria relação com o mundo, visto que é influenciado, mas também influencia sua realidade.

Portanto, o posicionamento sobre a compreensão da formação continuada é influenciado pelas demandas geradas pelos próprios gestores escolares e pelas demandas que lhe são apresentadas. Tais demandas também são mencionadas pela Diretora 8:

[Formação continuada] é você estar atualizado, sempre buscando atualização em todos os campos ali, da demanda que a gente tem para tentar sempre estar à frente, estar tentando solucionar todos os problemas que aparecerem e tentando proporcionar sempre uma melhor condução na escola e atendimento, né? Tanto aos colegas, Professores como também e principalmente aos alunos (E-D8).

A partir do excerto, pode-se compreender que, na perspectiva da D8, a formação continuada é uma busca para atender demandas da prática, visto que ela indica existir uma necessidade de preparo para as situações que surgem em sua

prática como gestora. Assim, a formação poderia subsidiar a condução do seu trabalho na escola.

Constata-se que os gestores compreendem que a formação pode desenvolver conhecimentos teóricos, porém, é imprescindível que esses conhecimentos se relacionem com a prática pedagógica por eles realizada. A relação entre teoria e prática é vista por diferentes autores (Ferreira, 2006; Imbernón, 2016; Marcelo García, 1999) como fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, pois a significação dos conhecimentos teóricos ocorre por meio de sua relação com a prática.

A teoria ajuda bastante, mas a prática mesmo faz bastante diferença. É aliar a teoria com a prática. O Professor tem que dar mais, nós na área da educação a gente não pode parar. Ele está sempre estudando, sempre lendo, se aperfeiçoando. A gente vai pro banco, pra universidade, pra faculdade. Traz os conhecimentos, mas é a prática que vai aperfeiçoando o dia a dia. É a formação continuada mesmo (E-D5).

É no dia a dia, porque a gente pode aprender na teoria uma coisa e na prática é totalmente diferente. Nós fizemos o curso de direção, temos a formação contínua de Diretores em Foz, uma vez no ano, outra em Curitiba, mas nada como a prática (E-D7).

Quando a D7 diferencia teoria e prática, ela está indicando que não há correspondência exata entre aquilo que está sendo teoricamente estudado na formação continuada e entre aquilo que ela vê em seu cotidiano escolar. Essa relação é explicada por Martins (1989), ao afirmar que a teoria não guia a prática, já que não se pode definir como os homens agirão diante das diferentes situações.

Ao se pensar no gestor escolar, está se pensando em um profissional que tem várias áreas de atuação dentro do contexto escolar, com uma multiplicidade de sujeitos. Portanto, pensar a formação a partir de uma perspectiva apenas teórica é negar a capacidade desses diferentes sujeitos de criarem sua própria forma de pensar e agir no ambiente em que estão inseridos.

A Diretora 5 menciona que a teoria é importante e ressalta o estudo como necessário aos Professores. Nesse contexto, a prática é vista como um diferencial na formação continuada, mas também se defende que uma formação puramente prática não oferecerá aos gestores escolares a sistematização do conhecimento teórico que lhes é necessário. O aperfeiçoamento cotidiano, mencionado pela D5, indica que a significação ocorre por meio da prática; é na ação prática que os gestores escolares avaliam se uma proposta formativa faz ou não sentido.

A CP9 também menciona a prática em seu relato:

[Formação continuada é] Buscar sempre estratégias para tentar alcançar os objetivos dentro da profissão, sempre estar fazendo formações, porque os desafios só vão aparecendo com a prática. Então, a partir do momento, na prática diária, os desafios vão aparecendo e isso também vai fazer parte do desenvolvimento. Já a prática em si é sempre procurar se formar sobre os temas principalmente atuais, que vai ocorrendo durante a demanda. Acredito que seja isso. (E-CP9).

Os desafios enfrentados pelos gestores escolares reforçam a importância de que a formação continuada esteja diretamente conectada à prática cotidiana. Martins (1989) afirma que a formação continuada precisa ocorrer a partir da prática e necessita de sistematização teórica construída em conjunto com o grupo em formação.

Ao tomarmos como ponto de partida os problemas e necessidades práticas surgidos no cotidiano pedagógico, estamos supondo que, no fazer pedagógico, gera-se um saber que se apresenta, num primeiro momento, de forma imediata, fragmentada e desarticulada. Esse saber pode construir matéria-prima para a produção de instrumentais teórico-práticos capazes de negar dialeticamente a situação contraditória em que o Professor se encontra [...] (Martins, 1989, p. 143).

Os gestores escolares têm a percepção de que a relação entre teoria e prática necessita ocorrer na formação continuada. Ressalta-se o desejo de que a prática seja contemplada nas propostas formativas das quais participam. As questões cotidianas são exemplificadas pelos gestores escolares como importantes na hora de se pensar a formação continuada.

[Formação continuada] São os momentos de formação no decorrer do ano letivo e junto com a escola, onde momentos que a gente para a escola, pra planejar, pra refletir, pra analisar a nossa realidade, onde o coletivo discute, analisa aquilo que está dando certo, que não está dando certo aliado a teorias, né? Fazer essa reflexão sobre a nossa prática aliada às teorias, né? (E-D5).

E eu sinto a diferença de quando eu comecei e para hoje a gente acaba... São experiências que a gente vai adquirindo durante o tempo, Confiança também que a gente tem também, a gente consegue junto com a comunidade, junto com os alunos e junto com os Professores mesmo. Você consegue ter uma confiança maior porque você já está lidando há muito tempo com determinados assuntos (E-CP1).

Então, a formação continuada eu acho importante, mas assim, ela tem que estar dentro, dentro de uma necessidade da escola. Eu posso fazer uma formação continuada, mas no momento que ela não me favoreça dentro da escola, ela não me ajuda. Ela vai me dar horas, vai me dar titulação, mas

ela não vai me dar subsídios para eu desenvolver o melhor trabalho dentro da escola. Então a formação continuada precisa acontecer, mas de forma que ela converse com o dia a dia da escola (E-CP1).

Eu acho que é ter a oportunidade de conhecer mais do que a gente faz. Formar continuamente significa ter a oportunidade de buscar aquilo que você não conhece e aprimorar no que você está fazendo. Acho que a gente faz formação continuada diariamente no colégio. Todos os dias, inclusive, agora a gente vai ter uma reunião com a chefia, que nada mais é do que uma formação continuada. Envolve vários setores do núcleo financeiro, recursos humanos. Então a gente está sempre em formação (E-D4).

Para mim é assim algo que não é que facilite, mas que favoreça o desenvolvimento do meu trabalho em si. E além da parte acadêmica, que nessa parte de estudos eu também gosto muito, então, é como um suporte, acho que a palavra mais correta seria um suporte (E-CP5).

Eu acredito que seja essa reflexão da nossa prática e também essa questão de a gente tentar buscar aquilo que a gente não sabe, tentar de alguma forma se aperfeiçoar com o curso, ou alguma coisa, até mesmo nos momentos que a gente tem aqui de assessoramento pedagógico, essa troca de experiências, do que pode ser feito. Tem as observações em sala de aula que a gente tem que dar um *feedback*. Então todo esse processo eu acredito que seja um processo formativo, de formação continuada (P5-GF).

[A formação continuada] é você estar a serviço, e fazendo esses cursos durante. Às vezes o teu próprio período de trabalho que é o que se apresenta para a gente e estar compartilhando isso também com os colegas. Porque tudo que a gente vê de novo, de diferente, de melhoria mesmo da qualidade do sistema, do processo de ensino, a gente sempre está compartilhando, tanto eu compartilhando com eles como eles, compartilhando com a gente também os cursos que eles também vêm fazendo. E uma outra formação que a gente também proporciona, digamos assim, que também é critério para os Diretores estarem atuando nessa função, a gente está auxiliando bastante na questão pedagógica, alguns anos, desde 2021, a gente vem auxiliando bastante na questão pedagógica, que a gente faz todo um acompanhamento da parte na hora-atividade como Professor, dos planejamentos deles, pois a gente faz uma observação em sala de aula e depois a gente faz um *feedback* formativo, onde a gente está fazendo essa formação continuada, com o colega, onde a gente vai estar apontando e sugerindo algumas metodologias de repente, para que ele possa estar também melhorando a aula dele. Porque o objetivo principal são os alunos, então tudo que a gente puder propor de melhor, de diferente, para que eles possam, estar de fato aprendendo. Então, eu acho que é isso que a gente está propondo aqui na escola (E-D8).

Dentre as questões cotidianas mencionadas, é possível perceber a importância do desenvolvimento da formação continuada no contexto escolar e em conjunto com os demais membros da escola. A CP1 menciona a experiência que adquiriu ao longo dos anos e atribui papel relevante nesse processo à comunidade escolar. Nesse mesmo sentido, Imbernón (2016) indica que a formação continuada realizada a partir da escola, ou seja, gerada em seu interior, terá um significado maior aos participantes do que aquela que é gerada para a escola, geralmente por agentes externos.

O relato da CP1 indica as necessidades da escola como fundamentais para que a proposta formativa lhe dê subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho. O fato de a CP mencionar que, por vezes, a formação lhe dá titulação e horas sem contribuir com a sua prática cotidiana, permite inferir que a formação externa, não gerada na escola, pode não ser vista pelos gestores como contributiva, indo ao encontro do afirmado por Imbernón (2016) e reforçando as conclusões das categorias anteriores.

A CP5 também menciona a importância da formação continuada auxiliar o seu trabalho:

É para mim é assim algo que não é que facilite, mas que favoreça o desenvolvimento do meu trabalho em si. E além da parte acadêmica, que nessa parte de estudos eu também gosto muito. Então, assim, é como um suporte. Acho que a palavra mais correta seria um suporte (E-CP5).

Eu acredito que formação continuada é quando é ofertado para você uma evolução daquilo que você está vendo de preparação. Porque durante muito tempo eu percebi que todo ano a gente via a mesma coisa. Então não tinha uma continuação. Você via aquela demanda de conhecimento, e no ano seguinte, você via a mesma demanda de conhecimento, então não continuava o desenvolvimento do processo. Com a palavra continuada, você tem que ir evoluindo no conhecimento, ou evoluindo nas propostas ou evoluindo na metodologia de como você vai trabalhar aquela ideia. Mas você sempre vai tentar dar um passo à frente no que já foi feito, acredito nessa temática (E-D3).

Eu acho que para a gente conseguir ter uma formação continuada e desenvolver-se profissionalmente significa ter um processo de formação. Não é seguir uma sequência de cursos. Procurar atualizar-se na função que a gente exerce, tanto na questão da gestão na área pedagógica. Seria isso (E-D4).

A formação continuada eu entendo assim. Não é aquela que você faz hoje e pronto, está ali, não está (E-D7).

Os excertos indicam a percepção da CP de que a formação continuada não é uma resposta imediata às dificuldades ou demandas da prática, mas pode dar subsídios teóricos e práticos para que pense sua realidade. Para Nóvoa (1992), a formação não pode ser concebida como uma resposta técnica a problemas práticos. Ela deve ser uma ocasião para a construção de uma identidade profissional, na qual o Professor se reconheça e se desenvolva continuamente. Concorde-se com Nóvoa (1992), quando o autor defende que a formação é uma construção sendo parte de um contexto amplo de desenvolvimento ou melhoria profissional.

Ao serem questionados sobre sua compreensão acerca do desenvolvimento profissional, os gestores escolares expressam que a formação continuada integra esse desenvolvimento:

Desenvolvimento profissional, primeiro, penso eu, que não acontece sozinho, acho que a gente depende dos pares para que as coisas caminhem para uma experiência exitosa. E entendo também que no desenvolvimento profissional, além da prática do dia a dia de todo o processo, vou falar assim quando a educação na escola, no chão da escola, também o profissional precisa se manter atualizado. Então, estudar, fazer curso, buscar a formação, buscar a formação continuada (E-CP3).

Desenvolvimento profissional é você conseguir colocar em prática aquela teoria que você já tem sobre as demandas da escola e buscar novos conhecimentos. Caso você entenda que aqueles que você tem não são suficientes para suprir as necessidades de onde você está. Você tem que estar sempre atualizando, porque na demanda escolar, como a gente trabalha com criança e adolescente, eles estão sempre se desenvolvendo e a gente precisa achar mecanismos para trabalhar com eles. Acho que é isso. Mas eu entendo assim (E-D3).

Eu acho que para a gente conseguir ter uma formação continuada e desenvolver-se profissionalmente significa ter um processo de formação. Não é seguir uma sequência de cursos. Procurar atualizar-se na função que a gente exerce, tanto na questão da gestão na área pedagógica. Seria isso (E-D4).

Eu acho que para eu me desenvolver profissionalmente eu preciso ter formação. Então, além da prática do dia a dia que eu adquiro através do próprio trabalho, né? (E-D9).

Todos os excertos ressaltam a necessidade de atualização constante para o desenvolvimento profissional, seja por meio de cursos, propostas formativas ou novas práticas. A formação continuada é mencionada como essencial para se manter atualizado com as demandas da escola e da educação. Tal afirmativa vai ao encontro das ideias de Imbernón (2009), quando ressalta que a formação continuada integra o desenvolvimento profissional, os conceitos estão interligados, mas não são sinônimos, visto que o desenvolvimento demanda de vários fatores do contexto e não apenas do momento formativo.

Ao mencionarem a formação continuada para explicar o desenvolvimento profissional, direta ou indiretamente os gestores possuem a compreensão de que para se desenvolver profissionalmente é necessário formar-se continuamente.

Dentre os relatos dos gestores sobre formação continuada, estes mencionam exemplos de ações formativas das quais participam. Conforme a LDBEN (Brasil, 1996), a formação continuada é um direito dos docentes e deve ser ofertada

em contexto de trabalho, e em consonância com a legislação percebe-se que o Estado do Paraná realiza a oferta de diferentes propostas formativas. Conforme a D6 a “Formação continuada faz parte do nosso cotidiano. É difícil a semana que a gente não tem um curso, uma reunião, um alinhamento, fora as leituras. Então é a formação contínua” (E-D6).

Essa realidade cotidiana é exemplificada pelo excerto da E-CP7: “Eu não posso dizer que nunca teve, porque desde quando eu participo no Estado eu sempre tive essas formações. Todas as gestões assim, todas elas, uma modalidade diferente, uma forma diferente, mas sempre existiu, ainda é fato”.

Pelo depoimento é possível constatar que a formação continuada disponibilizada pela SEED-PR ao longo dos anos é uma realidade aos gestores. Mas, além dela, alguns gestores mencionam que, além das propostas formativas disponibilizadas pela SEED-PR, eles também buscam formação continuada em outros espaços:

É ofertado pelo Estado e a gente, nós buscamos também pelo particular (E-D10).

Então, eu já procurei sozinha, já fiz minhas pós-graduações por necessidade do meu trabalho, fiz quatro pós-graduações que eu achei que assim que a faculdade não foi o necessário e mesmo assim sinto dificuldade no dia a dia do meu trabalho, busco tentar ler bastante sobre os assuntos que são pertinentes no dia a dia. E também o Estado hoje está ofertando as formações, os encontros formativos e o grupo de estudo que tem ajudado bastante nós. Assim, no trabalho do dia a dia, uma troca de experiência entre pares tem ajudado bastante (E-CP7).

Eu acredito que é um processo de formação continuada mesmo, né? A gente primeiramente faz a graduação, depois pensar no processo de uma pós-graduação, um mestrado, doutorado. É esse processo contínuo de cursos... Atividades assim que envolvam o nosso aperfeiçoamento enquanto profissional. Acredito que seja isso (E-P5-GF).

A busca individual em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e a troca com os pares a partir da experiência são indicativos de posicionamentos em que os gestores escolares compreendem que possuem necessidades formativas internas e que nem sempre essas necessidades serão supridas pelas ofertas externas, advindas da SEED-PR. A fala da CP2 corrobora com os excertos anteriores e denota que ela não espera que alguém a entregue um crescimento profissional que não depende também dela:

Geralmente você busca dentro do Estado. A gente pode falar que a gente tem o suporte do Estado, porque eles têm vários cursos assim, que você pode, dentro da sua área, ter o crescimento, mas você sempre tem que estar em busca dele. Não é alguém que vai trazer e te entregar assim. Pronto, né? Não tem (E-CP2).

A fala da CP2 indica a construção individual que cada sujeito realiza em seu processo de vida, pois não se atinge o crescimento profissional a partir de algo pronto. Thompson (2021) afirma que há um processo de construção da experiência humana e a partir da prática [...] “outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo inteiro” (Thompson, 2021, p. 30). Ou seja, a relação entre teoria e prática, entre o que é ofertado aos gestores escolares e o que é por eles buscado a partir de suas particularidades, constrói seu conhecimento e sua compreensão sobre o que é a formação continuada.

A perspectiva de *continuum* formativo defendida por Imbernón (2011) auxilia o entendimento da construção do conhecimento dos gestores escolares a partir da formação continuada, visto que a formação continuada não é um curso isolado e nem uma sequência de propostas formativas, mas a soma de uma busca pessoal e profissional por conhecimento.

Eu acho que é ter a oportunidade de conhecer mais do que a gente faz. Formar continuamente significa ter a oportunidade de buscar aquilo que você não conhece e aprimorar no que você está fazendo. Acho que a gente faz formação continuada diariamente no colégio todos os dias, inclusive, agora a gente vai ter uma reunião com a chefia, que nada mais é do que uma formação continuada. Envolve vários setores do núcleo financeiro, recursos humanos. Então a gente está sempre em formação (E-D4).

O relato do D4 exemplifica essa construção, ao visualizar que a formação continuada é um aprimoramento que ocorre diariamente no contexto escolar, a partir de todas as possibilidades que o cotidiano lhe apresenta e das buscas que faz de forma particular. Conclui-se que a formação continuada é percebida pelos gestores escolares como uma necessidade de seu trabalho e que está diretamente relacionada com o seu desenvolvimento profissional.

Destaca-se que, por estarem inseridos no contexto das equipes gestoras de escolas estaduais do Paraná, os gestores tendem a considerar as propostas formativas da SEED-PR como os principais exemplos de formação continuada. Poucos mencionam outras alternativas formativas, o que pode ser atribuído à ampla

oferta de formações por parte da mantenedora, que, segundo os dados coletados, é abundante e, em alguns casos, acaba por sobrecarregar os gestores escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como problemática a seguinte questão: Qual o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG-PR)? A partir dessa indagação, delineou-se, como objetivo geral, compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela SEED-PR às equipes gestoras de escolas do NRE/PG-PR. Os objetivos específicos definidos foram analisar a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares; identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR; reconhecer as contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares.

Para o alcance dos objetivos, foram realizadas entrevistas com gestores escolares de onze municípios pertencentes ao NRE/PG-PR, contemplando um diretor e uma coordenadora pedagógica de cada escola, além da Técnica Pedagógica do Núcleo responsável pela formação continuada de gestores escolares. Os dados também foram aprofundados em um grupo focal, com a participação de cinco gestores, permitindo compreender as percepções, experiências e posicionamentos acerca da formação continuada ofertada pela mantenedora.

Defende-se a tese de que os gestores escolares necessitam ter sua experiência considerada no processo de construção e realização da formação continuada, para que esta seja percebida por eles como contributiva em sua prática. Espaços de discussão e reflexão sobre diferentes temáticas são essenciais aos gestores escolares, pois, sem eles, podem não conseguir delimitar com clareza suas necessidades formativas e, conseqüentemente, deixar de promover transformações no contexto em que estão inseridos. A formação continuada pautada no viés gerencialista gera sobrecarga de trabalho aos gestores escolares, causando-lhes estranhamento em relação ao conhecimento que lhes está sendo proposto. Esse estranhamento pode gerar diferentes posicionamentos por parte dos gestores, e

relações de tipo novo podem surgir como forma de resistência ao que está posto. Defende-se que apenas o viés democrático da formação continuada poderá representar, de fato, a complexidade formativa exigida para o exercício da gestão escolar.

A análise dos dados evidenciou que a formação continuada destinada aos gestores escolares é majoritariamente organizada pela SEED-PR, em formato *on-line*, hierarquizado e com forte centralização de decisões, cabendo ao NRE o papel de mediação e repasse das orientações, com pouca margem para adaptações às realidades locais. Embora exista uma ampla oferta de ações formativas, sua estrutura ainda se mostra pouco flexível e distante do cotidiano escolar, com temáticas determinadas de forma verticalizada e reduzido espaço para o diálogo com as equipes gestoras.

Verificou-se que os gestores são incentivados pelo NRE a participar da formação continuada. Aqueles que integram o Quadro Próprio do Magistério (efetivos) podem pontuar para a melhoria de sua classificação para a distribuição de aulas, bem como avançar na carreira quando participam das propostas de formação. Esses fatores constituem um dos principais motivos de adesão mencionados pelos gestores escolares ao longo da pesquisa.

Constatou-se a presença da concepção gerencialista na fundamentação das propostas formativas, evidenciada nos conteúdos de alguns cursos, como os ofertados pela Escola de Gestores, e na ausência de espaços para que os gestores participem da construção da proposta de formação. Esse fechamento também se manifesta na redução gradual da autonomia das escolas nos espaços de participação, para a escolha de temas da escola, nos Dias de Estudos e Planejamento, até sua completa extinção, bem como na recorrente ideia de “repasso de informações”, conforme mencionado em diversos relatos.

A hierarquização da formação ocorre por meio da organização das diferentes propostas formativas feitas pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP), que segundo os participantes, faz o “repasso” de como deve ser a formação aos outros setores, representados na presente pesquisa pela Técnica Pedagógica do NRE, e estes realizam o “repasso” aos gestores escolares. Nesse movimento, constata-se a não participação dos gestores no processo de concepção das propostas formativas, reafirmando o cunho gerencialista identificado.

A pouca flexibilização na organização da formação continuada em sua oferta e também em seus temas é percebida pelos gestores escolares pesquisados. Assim, embora reconheçam a importância da formação continuada, também apontam limites para sua participação, principalmente relacionados ao tempo e ao interesse nas temáticas propostas.

No que diz respeito às suas necessidades formativas, verificou-se que a imersão em um grande número de propostas advindas da SEED-PR, influencia diretamente a percepção dos gestores escolares, já que a grande maioria percebe os temas recorrentes da formação continuada elaborados pela mantenedora, como suas próprias necessidades formativas. Contudo, a partir dos dados verifica-se que a Secretaria organiza temas, insere-os tanto na formação continuada quanto nas demandas solicitadas à escola, logo, essas necessidades formativas não são geradas na experiência escolar cotidiana e sim após a chegada de uma demanda externa.

Dessa forma, os gestores escolares acabam formulando suas necessidades formativas com base nas solicitações da mantenedora, centradas em metas, resultados e demandas de caráter gerencial impostos à escola. As necessidades formativas originadas internamente são mencionadas por poucos gestores, não havendo, por exemplo, uma demanda comum entre aqueles que atuam em contextos semelhantes. Conclui-se que a ampla e fragmentada oferta de propostas formativas tem dificultado a identificação e a construção colaborativa de necessidades formativas próprias, elaboradas a partir de uma perspectiva interna e contextualizada da realidade escolar.

As necessidades formativas geradas a partir de perspectivas externas apresentadas pelos gestores são: melhoria da frequência escolar, observação de sala de aula, *feedback* formativo, questões administrativas e financeiras, entre outras presentes nas propostas formativas da SEED-PR. Ou seja, os gestores escolares não elaboraram com clareza suas próprias necessidades formativas, mas facilmente identificaram necessidades formativas que foram estabelecidas em suas realidades pela Secretaria.

Dentre as contribuições relacionadas pelos participantes, percebidas na formação continuada que recebem, estão os momentos nos quais podem realizar trocas com seus pares, identificados principalmente no Grupo de Estudos Formadores em Ação e no Seminário de Diretores. No Formadores em Ação os

participantes podem dialogar de forma síncrona com colegas Diretores e Pedagogos de diferentes cidades do Estado do Paraná. Essa ação é percebida pelos gestores como contributiva. Nessa proposta eles também podem escolher os temas de estudo, dando uma possibilidade de relativa autonomia, visto que o cronograma do Grupo de Estudos é fechado. Já no Seminário de Diretores, eles se encontram de forma presencial semestralmente em cidades, como Curitiba e Foz do Iguaçu. Esse momento propicia discussões a respeito da prática e permite a interação com diferentes colegas; ainda que os participantes afirmem que nem todos os temas tratados são realmente necessários, o momento de interação é visto como proveitoso. Ou seja, os aspectos valorizados pelos participantes relacionam-se com autonomia, diálogo e experiência, aspectos diretamente relacionados com a concepção democrática da gestão escolar.

No contexto de interação com outros participantes foram identificados momentos nos quais estes criam sua própria dinâmica formativa. Esses momentos foram percebidos, neste estudo, como relações de tipo novo, relações por meio das quais, apesar da organização do sistema, os gestores escolares criam formas mais colaborativas de realizarem a formação continuada. O Grupo de Estudos Formadores em Ação é utilizado por alguns gestores para um momento de debate e discussão sobre temas concebidos por eles como necessários. Porém, essa ação é realizada de forma extraoficial, isto é, antes do horário de início do Grupo, os participantes entram na sala *on-line* e conversam sobre suas demandas, sendo que a formadora, que também é uma gestora escolar, auxilia nesse momento de diálogo e só após o horário de início previsto realiza a gravação da aula.

As relações de tipo novo também foram percebidas em escolas que adaptam o material pronto do Dia de Estudo e Planejamento para suas necessidades internas, utilizando esse espaço para as discussões que acreditam serem relevantes. Também há aqueles gestores escolares que combinam com seus pares a realização de um mesmo Grupo de Estudos, para que possam realizar as atividades conjuntamente e conversar presencialmente sobre suas dúvidas.

Desse modo, fica clara a necessidade de espaço para que sejam atendidas suas próprias demandas diante de propostas formativas previamente definidas pela SEED. Essas ações são posicionamentos de resistência e enfrentamento à dinâmica da formação ofertada. Em relação ao posicionamento dos gestores escolares, além

do posicionamento de resistência, foi possível identificar um posicionamento de conformidade e passividade diante de algumas situações.

Por vezes os gestores acatam as orientações da Secretaria tanto para participação em uma formação quanto para atender às demandas postas, sem realmente refletir sobre as questões inerentes a essas propostas. A sobrecarga de ações a serem realizadas auxilia esse posicionamento.

Dentre as fragilidades da formação estão a falta de tempo para realizar a ampla quantidade de propostas formativas, visto que o gestor escolar não tem um tempo específico, nem um local apropriado para realizá-las. As opções são utilizar o tempo após o horário de trabalho, sem remuneração extra, ou utilizar o horário de trabalho, no qual a formação coincidirá com outras demandas, podendo gerar acúmulos. É visto que o gestor é responsabilizado por criar suas próprias condições de participação, responsabilização, essa, própria do gerencialismo.

A falta de articulação prático-teórica é vista pelos participantes como uma fragilidade, já que algumas propostas são leituras de *slides*, outras são momentos de “repassé” sem a devida discussão. Propostas formativas, como a Escola de Gestores e o Canal do Professor nem são mencionadas pelos participantes, outras, como a Tutoria Pedagógica, são pouco mencionadas. Tais fatos dão o indicativo de que algumas propostas precisam ser revistas, pois não estão, de fato, sendo percebidas pelos gestores como contributivas ou nem mesmo como formativas.

A tese da pesquisa se constitui a partir dos relatos dos participantes que elencam contribuições formativas para sua prática apenas nos momentos em que podem dialogar com seus pares, serem ouvidos e considerados nas propostas formativas. Tais momentos são escassos dentro da lógica gerencialista identificada. Considera-se positivo a SEED-PR apresentar uma diversidade de possibilidades formativas aos gestores escolares, assim como, em algumas propostas, permitir que os próprios gestores sejam formadores de seus pares. Todavia, há que se pensar a concepção que está embasando toda a formação, visto que difere em essência da concepção democrática necessária e inerente à gestão escolar.

Compreende-se, portanto, que o posicionamento dos gestores escolares em resposta à concepção da formação continuada ofertada pela SEED-PR ocorre de três formas, a saber: resistência; conformidade/passividade; concordância/colaboração. Sendo o primeiro, resistência, identificado como ações desenvolvidas pelos gestores para burlar, de certa forma, as imposições das

propostas formativas e encontrar espaço para suas próprias necessidades a partir de relações mais solidárias. São representativas desse posicionamento as relações de tipo novo e também as decisões de não realizar as propostas formativas ofertadas, mesmo sabendo das possíveis sanções.

O posicionamento de conformidade/passividade é encontrado em ações nas quais os gestores realizam sem interesse a formação continuada, ou até mesmo sem questionar suas particularidades. Esse posicionamento pode ser resultado da sobrecarga de propostas formativas somadas às demandas de trabalho, podendo ser também uma forma de estranhamento e não identificação com o que está posto.

O último posicionamento, concordância/colaboração, refere-se às ações dos gestores escolares que se identificam com as propostas formativas, não as questionam e as fazem com interesse ou, até mesmo, por medo de sanções, acabam por colaborar com a formação. Esse posicionamento acontece em menor número e pode ser encontrado em alguns participantes, inclusive se referindo a propostas específicas.

Ressalta-se que um mesmo participante pode apresentar mais de um posicionamento, a depender da proposta formativa à qual faz referência. Essa constatação reafirma a individualidade dos sujeitos e sua capacidade de agir de forma singular diante da complexidade das relações desenvolvidas em seu contexto de trabalho, sem predefinições. Reafirma-se a importância de se captar o conhecimento gerado na prática e na experiência de vida dos sujeitos. Embora essa experiência esteja imersa nas demandas advindas da mantenedora, os gestores escolares encontram formas de agir e reagir diante delas.

Considera-se como imprescindível a organização de uma proposta de formação continuada aos gestores escolares pautada na perspectiva democrática da gestão escolar. Isso tendo em vista à transformação da realidade por meio da produção de conhecimento a partir da prática, na qual os sujeitos, percebidos em sua historicidade, possam ser concebidos como produtores de conhecimento e incentivados com tempo, espaço e condições de trabalho favoráveis, a analisar as problemáticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2011.

ALVES, T. L. de L.; BISPO, M. de S. Training of public-school managers in the light of practical reflexivity. **Brazilian Journal of Public Administration**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 226-247, mar./apr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**: apresentação. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/300-programas-e-aco-es-1921564125/escola-de-gestores-da-educacao-basica-1513849199/12337-escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 29 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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

CALDAS, D. de S. **Relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica: indicativos para a formação do gestor escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020.

CAPUTI, D. R. P. **Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico: e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, T. de G. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, R. N. **Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do programa de formação de gestores de escolas estaduais de Pernambuco (PROGEPE)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FLORIANO, A. dos S.; SANTOS, L. D. N. dos. De professor a gestor escolar: da necessidade da formação continuada. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 395-411, 2017.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GASPARELO, R. R. S. **Políticas públicas de formação continuada: o programa de desenvolvimento educacional (PDE) no Estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro 2005.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CO n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**. v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

IMBERNÓN, F. **A formação docente: desenvolvimento profissional e profissionalização**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZAROTO, E. **A formação continuada do professor pedagogo no programa de desenvolvimento educacional (PDE)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Editora Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, C. da C. de; SCORTEGAGNA, L. A formação continuada de gestores na disciplina educação e suas tecnologias. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-48, jan./abr. 2018.

LIMA, S. M. G. de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LÜCK, H. Dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, Brasília, n. 09, p. 13-17, ago. 1998.

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

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MACEDO, S. R. B. de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. São Paulo: Distribuidora Loyola, 2016. p. 33-47.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2019. p. 105-115.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. São Paulo: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2000. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MELO, D. B. L. de. **Formação do gestor escolar em curso de pós graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em Pernambuco**. 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MENEZES; C. C. de O.; SILVA, V. L. R da. Formação continuada de professores da educação básica à luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, 2021.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Avanços e retrocessos da DCN para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 988-1013, jul./set. 2021.

NADAL, B. G. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 139-150, 2011.

NAGYOVÁ, A.; PISONOVÁ, M.; TÓBLOVÁ, E. The research and analysis within the innovation of school management course. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 186, p. 1169-1173, 2015.

NASCIMENTO, M. do; OLIVEIRA, A. L. de; ABDALA, R. D. A formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. de O. **O gestor escolar na educação básica: a formação e as práticas gestoras nas escolas públicas estaduais nos municípios de Mariana e Ouro Preto/ MG**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

OLIVEIRA, R. C. de. **Formação de gestores na CDE7 de Manaus: realidade, possibilidades e limites**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional e Gestão e

Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Canal do professor – Formação continuada SEED PR. **Youtube**, 2024a. Disponível em: <https://www.youtube.com/@DiretoriadeEducacaoSeedPR/featured>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Conheça o programa Formadores em Ação**. 2024b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em: 29 maio 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Escola digital do professor**. 2024c. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento. Acesso em: 29 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Escola digital do professor**. 2024d. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/Escola-de-Gestao/Pagina/Capacitacao-SEED-QPM>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Instrução normativa n. 001/2025 – DEDUC/SEED** – Retificada. Estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos professores das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2025. 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/documentos. Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Núcleos regionais de educação**. Formação. 2019. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=873_. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná**: 2015-2025. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2024e. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Referencial para a elaboração do regimento escolar da educação básica**. Paraná, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Ingresso>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Resolução n. 8.835/2023 – GS/SEED**. Curitiba: SEED, 2023b.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Tutoria Pedagógica**. 2024f. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/tutoria_pedagogica. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021.

RAUSCH, R. B.; GIRARDI, I. C. D.; SCHULZ, L.; DIAS, A. G. Contributos de António Nóvoa à formação e profissão docente no Brasil. *In*: TOZETTO, S. S. (org.). **Formação de professores**: referenciais teóricos e metodológicos internacionais. Curitiba: InterSaberes, 2021.

RIBEIRO, M. D.; SÍVERES, L.; BRITO, R. de O. A formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

ROCHA, E. S. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; SCHOTTEN, N. Formação continuada: da reprodução fragmentada à intencionalidade contextualizada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.15, n.3, p. 718-737, jul./set., 2020.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, M. A. M. *et al.* Os impactos do neoliberalismo na gestão escolar democrática. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 4, 2024.

SILVA, M. A. da. **Formação lato sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SUBTIL, M. J. D. Retrospecto de debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (org.). **O**

Desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 243-260.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

THOMPSON, E. P. **Os românticos:** a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

YOT-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C. Estrategias de aprendizaje formal y no formal y docentes para su desarrollo profesional: diseño y validación de un instrumento. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 82, 2022.

**APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A
REVISÃO DE LITERATURA**

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

- ALVES, T. L. de L.; BISPO, M. de S. Training of public-school managers in the light of practical reflexivity. **Brazilian Journal of Public Administration**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 226-247, mar./apr. 2022.
- BARATA, A. da S.; MEDONÇA, T. B.; SILVA, T. S. da. A formação continuada de diretores da educação básica como instrumento de gestão democrática. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.3, out./dez, 2020.
- BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. de; SOARES, L. A. Percepção de gestores escolares de um programa formativo a distância sobre temas contemporâneos em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 3, p. 932-946, 2015.
- BARBOSA, J. M. S. **Percepções dos egressos do programa nacional escola de gestores da educação básica sobre formação acadêmica e suas práticas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.
- BENGA, M. V. P. **Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BERGOLD, A. **Supervisão escolar S/A: a produção de supervisores gerentes em um programa de formação continuada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- BEZERRA, D. A. A. **Gestão escolar e formação de gestores: análise da educação infantil municipal da Imperatriz/MA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Atlântica – Escola universitária de ciências empresariais, saúde, tecnologias e engenharia. Oeiras, Portugal, 2018.
- CAIXÊTA, S. M. **A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da superintendência regional do ensino de Unaí/MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- CALDAS, D. de S. **Relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica: indicativos para a formação do gestor escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – UNINTER, Curitiba, 2020.
- CAPUTI, D. R. P. **Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CARVALHÊDO, J. L. P.; HONÓRIO, T. C. T. S. Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em gestão escolar no Piauí. **Revista Exitus**, v. 03, n. 01, jan./jun. 2013.

CÔCO, V.; GALDINO, L. Gestão democrática: inserção dos gestores nas instituições de educação infantil. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 2, Itajaí, mai./ago. 2016.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **Educ. temat. digit.** Campinas, v. 16, n. 1, p. 174-191, jan./abr. 2014.

COLARES, M. L. I. S.; LIMA, G. S. N. Formação em gestão escolar na perspectiva democrática. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 1, p. 71-79, 2013.

CONTI, C.; FREITAS-DE-LIMA E. Curso de especialização em gestão escolar: uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 69, p. 47-68, 2015.

CORDEIRO, R. S. A. de O. **Planejamento estratégico e gestão escolar: o caso do PDE escola em escolas estaduais de Minas Gerais de municípios de Belo Horizonte e Sabará**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

CUNHA, R. C. O. B. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 280-287, set./dez. 2014.

DALVA, G. **A política de formação de professores a distância: avaliando o curso latu sensu para gestores escolares (2009-2011)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DINIZ, C. C. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

FERREIRA, R. N. **Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do programa de formação de gestores de escolas estaduais de Pernambuco (PROGEPE)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FLORIANO, A. dos S.; SANTOS, L. D. N. dos. De professor a gestor escolar: da necessidade da formação continuada. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 395-411, 2017.

FREITAS, N. A. O. **A democracia e o PROGESTÃO: formação continuada em serviço**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e**

limites. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GASPARELO, R. R. S. **Políticas públicas de formação continuada: o programa de desenvolvimento educacional (PDE) no Estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

JESUS, J. de; DI GIORGI, C. A. G.; FRANCISCO, M. V. Políticas educacionais para formação continuada de diretoras escolares do município de Regente Feijó-SP. **Revista de Educação**, Dourados, v. 9, n. 41, 2020.

LAZAROTO, E. **A formação continuada do professor pedagogo no programa de desenvolvimento educacional (PDE).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

LIMA FILHO, A. F. **A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

LIMA, A. **Um estudo sobre as políticas nacionais “escola de gestores” e “programa de formação e certificação de diretores escolares”.** 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

LIMA, C. da C. de; SCORTEGAGNA, L. A formação continuada de gestores na disciplina educação e suas tecnologias. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-48, jan./abr. 2018.

LIMA, G. S. N. **Políticas educacionais de formação continuada: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de especialização em gestão escolar/UFOPA.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

LIMA, M. A. C. de. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa da formação a rede em rede - a formação continuada na Educação Infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

LIMA, S. M. G. de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LUVIZOTTO, C. **Política de formação de gestores no município de Pinhais/PR: legislação da educação relacionada às responsabilidades do gestor escolar.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

MACEDO, S. R. B. de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, S. A. **Formação continuada de gestores no Tocantins: a percepção de gestores e professores escolares em Dianópolis**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

MARIUCCI, S. E. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da arquidiocese de Porto Alegre**. 2014. Tese (Doutorado de Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINS, A. M. BATISTA, D. A. Gestão de creches: (RE) leituras de um processo de formação continuada. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 162-179, jan./abr. 2019.

MELO, D. B. L. de. **Formação do gestor escolar em curso de pós-graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MELO, E. A. A. C. de. **Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MÓDOLO, V. M. **Formação continuada? A aprendizagem de diretores escolares do município de Vitória-ES**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MOINHOS, D. O. da C. **A representação social de formação continuada para os gestores CDE2/SEDUC e sua relação com a participação destes no PROGESTÃO**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. Formação continuada (lato sensu) de professores-gestores escolares: relato de um experiência vivencial. **Revista REAMEC**, Cuiabá, n. 05, v. 01, dez. 2016.

MORAES, L. C. S. de; DINIZ, C. C. Gestão escolar no contexto maranhense: a formação continuada do coordenador pedagógico em discussão. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

NAGYOVÁ, A.; PISONOVÁ, M.; TÓBLOVÁ, E. The research and analysis within the innovation of school management course. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 186, p. 1169-1173, 2015.

NASCIMENTO, A. G. A. do. **Orientações aos gestores e concepções de gestão em um programa de formação continuada da SEESP**: melhor gestão, melhor ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, M. do; OLIVEIRA, A. L. de; ABDALA, R. D. A formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago. 2019.

OLIVA-RODRÍGUEZ, N.; LÓPEZ-YÁÑEZ, J. Autoaprendizaje en pequeños grupos para la formación de directores escolares: análisis de un programa piloto REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 17, n. 1, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. de O. **O gestor escolar na educação básica: a formação e as práticas gestoras nas escolas públicas estaduais nos municípios de Mariana e Ouro Preto/ MG**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2019.

OLIVEIRA, B. R. de.; COELHO, J. I. F. Coordenação pedagógica no âmbito da política nacional de Formação de professores (2007-2016): a experiência do programa nacional escola de gestores. **RPGE** – Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2117-2131, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, G. de S. **O programa de formação continuada para gestores escolares da cefeb e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, R. C. de. **Formação de gestores na CDE7 de Manaus**: realidade, possibilidades e limites. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional e Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. The Lemann Foundation course on managerialism for learning as a process of institutionalizing managerialism in schools of basic education in Alagoas: implications for the democratization of education. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020.

QUISPE MORALES, R. A. Programa de segunda especialidad en gestión escolar y desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la UGEL Huamanga. **Horizonte de la Ciencia**, v. 9, n. 17, p. 1-8, 2019.

RIBEIRO, M. D. **Formação de gestores escolares por competências**: um estudo das dimensões político-pedagógica, ética e técnica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2018.

RIBEIRO, M. D.; SÍVERES, L.; BRITO, R. de O. A formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

RITACCO REAL, M.; AMORES FERNÁNDEZ, F. J. Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). **Educación e Pesquisa**, v. 44, e162034, 2018.

ROCHA, E. S. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2014.

ROCHA, P. R. L. da. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE**: uma análise na ótica da governamentalidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

RODRIGUES, E. S. de S. **Política de formação continuada para diretores escolares**: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, E. S. de S.; REIS, M. das G. F. de A. dos; ARANDA, M. A. de M. A. formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 444-462, 2017.

SAKATA, K. L.; LIMA, M. F. O programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann em duas redes públicas municipais de ensino do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 527-544, maio/ago. 2019.

SANTOS, E. P. Política de formação continuada para gestores da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI. **Revista Somma**, Teresina, v. 3, n. 1, p.58-68, jan./ jun. 2017.

SANTOS, Elma. O supervisor de ensino e os desafios da formação continuada do diretor da escola SESI. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São paulo, 2017.

SANTOS, L. C. dos. **Formação para a liderança e a gestão no colégio Anchieta**: análise e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

SANTOS, M. do S. F. dos. **Análise das ações de formação continuada para gestores das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SARAIVA, A. M. A. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022.

SCHIESSL, M. O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2017.

SILVA, C. de C. M. da. **Formação continuada de diretores de escolas públicas: potencialidades e limites**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, L. R. da. **A superintendência regional de ensino Diamantina e o PROGESTÃO: apropriações de uma política de formação continuada**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, M. A. da. **Formação latu sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, V. E. B. de; COELHO, E. P.; MELLO, R. M. A. V. de. O programa nacional escola de gestores da educação básica na Univesidade Federal de Viçosa-MG: impasses e perspectivas na visão do gestor. **Comunicações Piracicaba**, v. 24, n. 3, p. 51-65, set./dez. 2017.

SOUZA, V. E. B. de. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa MG impasses e perspectivas na visão do gestor**. 2016. Dissertação (Magister Scientiae) – Universidade Federal de Viçosa, 2016.

STOFFEL, T. M. **Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

UCHÔA, I. A. T. **Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: quais as contribuições para a organização escolar democrática?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

VARJÃO, M. R. B. FALCÃO, J. L. F. Formação da equipe gestora escolar: breve reflexão. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, Ano XII, n. 24, jul. 2014.

VIEIRA, S. R. D. **As ações de formação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do estado do Piauí: elementos para uma política de formação**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA OS GESTORES ESCOLARES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO, doutoranda, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, orientada por SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, convido o(a) Sr. (a) _____, de RG n.º _____, para participar de um estudo denominado “O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DO NRE/PG-PR”. O objetivo do estudo é: compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR. A pesquisa poderá contribuir com o processo de desenvolvimento profissional da equipe gestora escolar.

O(A) Sr.(a) está convidado para contribuir com o avanço da pesquisa, com participação voluntária. Caso aceite participar desta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas pela pesquisadora por meio de equipamentos digitais, a entrevista ocorrerá em local acordado com antecedência pela pesquisadora e participante, e a pesquisadora ficará responsável por se deslocar até o participante. Posteriormente, caso aceite, haverá discussões em um grupo focal via *Google meet* com outros gestores escolares participantes da pesquisa, o grupo focal será realizado em um único encontro, agendado com antecedência e será gravado. As gravações serão arquivadas pela pesquisadora por 5 anos, e não haverá publicação de imagem em nenhuma hipótese, os dados de pesquisa serão publicados na tese e em artigos e eventos acadêmicos, com identificação codificada dos participantes.

Caso aceite participar, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo. A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Esteja ciente também de que está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a sua pessoa, quanto à escola em que trabalha. Os riscos da pesquisa são mínimos, a saber: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas. Caso algo semelhante venha a ocorrer, poderá pausar ou desistir da pesquisa, em qualquer momento.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Com esse convite, esteja ciente de que pode se recusar a participar da

pesquisa, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. O participante receberá uma via deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisa é de responsabilidade da Doutoranda GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com quem poderá manter contato pelo telefone: (42) 991249648, ou, ainda, pelo e-mail gabrielachem@hotmail.com. Estão garantidas todas as informações que queira saber antes, durante e depois do estudo.

Além disso, o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderá manter contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Prédio da Reitoria - Sala de Especialização Lato Sensu – Campus Universitário, CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e-mail: propesp-cep@uepg.br, Telefone: (42) 3220-3108.

Ao ler este termo, e ser orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendendo a natureza e o objetivo do estudo do qual é convidado a participar. Concorde, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberá nem pagará nenhum valor econômico pela participação.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, ____ de ____ de ____.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA A TÉCNICA PEDAGÓGICA DO NRE/PG-PR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO, doutoranda, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, orientada por SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, _____, convidado _____ o(a) _____ Sr. _____ (a) _____, de

RG n.º _____, para participar de um estudo denominado “O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DO NRE/PG-PR”. O objetivo do estudo é: compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR. A pesquisa poderá contribuir com o processo de desenvolvimento profissional da equipe gestora escolar.

O(A) Sr.(a) está convidado para contribuir com o avanço da pesquisa, com participação voluntária. Caso aceite participar desta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas pela pesquisadora por meio de equipamentos digitais, a entrevista ocorrerá em local acordado com antecedência pela pesquisadora e participante, e a pesquisadora ficará responsável por se deslocar até o participante. As gravações serão arquivadas pela pesquisadora por 5 anos, e não haverá publicação de imagem em nenhuma hipótese, os dados de pesquisa serão publicados na tese e em artigos e eventos acadêmicos, com identificação codificada dos participantes.

Caso aceite participar, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo. A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Esteja ciente também de que está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a sua pessoa, quanto à escola em que trabalha. Os riscos da pesquisa são mínimos, a saber: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas. Caso algo semelhante venha a ocorrer, poderá pausar ou desistir da pesquisa, em qualquer momento.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Com esse convite, esteja ciente de que pode se recusar a participar da pesquisa, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. O participante receberá uma via deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisa é de responsabilidade da Doutoranda GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com quem poderá manter contato pelo telefone: (42) 991249648, ou, ainda, pelo e-mail gabrielachem@hotmail.com. Estão garantidas todas as informações que queira saber antes, durante e depois do estudo.

Além disso, o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderá manter contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Prédio da Reitoria - Sala de Especialização Lato Sensu – Campus Universitário, CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e-mail: propesp-cep@uepg.br, Telefone: (42) 3220-3108.

Ao ler este termo, e ser orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendendo a natureza e o objetivo do estudo do qual é convidado a participar. Concorde, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberá nem pagará nenhum valor econômico pela participação.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, ____ de ____ de ____.

**APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS
GESTORES ESCOLARES**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA MEMBROS DA EQUIPE GESTORA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

- 1 – Qual seu nome e formação?
- 2 – Em qual escola você atua e qual a sua função?
- 3 – Há quanto tempo exerce essa função? Qual seu regime de contratação?
- 4 – Qual a composição da equipe gestora de sua escola?
- 5 – O que você entende por desenvolvimento profissional? Você busca e/ou lhe é favorecido esse desenvolvimento? Se sim, de que forma e por quem?
- 6 – Para você, o que é formação continuada e o que é necessário para que ela seja relevante para o sujeito em formação?
- 7 – Existe formação específica para a equipe gestora? Se sim, explique de que forma ela acontece (oferta, forma de participação, duração, Programas específicos, etc). Você tem participado dessa formação?
- 8 – Em relação à formação ofertada pela SEED/NRE/PG-PR para os gestores escolares, quais são as formas de oferta e participação? Quais ações você destaca e por quê (por sua relevância, ou não)?
- 9 – Quais são as temáticas abordadas na formação ofertada pela SEED/NRE/PG-PR para a equipe gestora? Como essas temáticas são definidas? Você as considera necessárias e relevantes para sua prática na gestão escolar? (Por quê?)
- 10 – Quais são as necessidades formativas da equipe gestora de sua escola? Essas necessidades são atendidas pelas ações formativas ofertadas?
- 11 – Cite um momento formativo do qual participou que contribuiu com sua prática e justifique sua resposta:
- 12 – Há alguma ação formativa proposta pela SEED/NRE/PG-PR que não esteja de acordo com suas necessidades de atuação profissional? Explique seu ponto de vista:
- 13 – Você gostaria de esclarecer ou complementar alguma informação acerca da formação continuada ofertada pela SEED/NRE/PG-PR para a equipe gestora?

**APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM A
TÉCNICA PEDAGÓGICA DO NRE/PG-PR**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A TÉCNICA
PEDAGÓGICA DO NRE/PG-PR RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES**

- 1 – Qual seu nome e formação?
- 2 – Qual sua função no NRE/PG-PR? Há quanto tempo exerce essa função?
- 3 – Descreva as funções do seu cargo:
- 4 – O que você entende por desenvolvimento profissional? Esse desenvolvimento é propiciado para as equipes gestoras escolares? Se sim, de que forma e por quem?
- 5 – Para você, o que é formação continuada e o que é necessário para que ela seja relevante para o sujeito em formação?
- 6 – Existe formação específica para a equipe gestora escolar ofertada pela SEED/NRE/PG-PR? Se sim, explique de que forma ela acontece (oferta, forma de participação, duração, Programas específicos, etc).
- 7 – Os gestores escolares participam da formação proposta pela SEED/NRE/PG-PR? Como se dá essa participação (nível de envolvimento)?
- 8 – Quais ações formativas você destaca e por quê?
- 9 – Quais são as temáticas abordadas na formação ofertada pela SEED/NRE/PG-PR para a equipe gestora escolar? Como essas temáticas são definidas? Você as considera necessárias e relevantes para a prática dos gestores escolares? (Por quê?)
- 10 – Quais são as necessidades formativas das equipes gestoras do NRE/PG-PR? Você considera que essas necessidades são atendidas?
- 11 – Cite (explique) uma ação formativa que você considera ser contributiva para a prática dos gestores escolares.
- 12 – Há alguma ação formativa que você acredita que não está de acordo com as necessidades de atuação profissional dos gestores escolares? Explique seu ponto de vista: (Você proporia mudanças?)
- 13 – Você gostaria de esclarecer ou complementar alguma informação acerca da formação continuada ofertada pela SEED/NRE/PG-PR para a equipe gestora escolar?

APÊNDICE F – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL

- 1 – A valorização da experiência prática foi mencionada pelos participantes da pesquisa como uma característica importante para que uma formação continuada que seja relevante. Pensando nesse contexto, como essa valorização ocorre nas ações formativas da SEED e em quais momentos essa valorização é inexistente?
- 2 – Cite algumas de suas necessidades formativas mais específicas enquanto gestor escolar. Essas necessidades são atendidas? Explique:
- 3 – Quais são as formas de participação do gestor escolar durante a formação continuada desenvolvida pela SEED-PR? Em seu ponto de vista, como poderia ser essa participação?
- 4 – Como você avalia os temas da formação continuada desenvolvida pela SEED-PR, considerando as palavras a seguir: necessidades formativas, imposição e repetição?
- 5 – Como poderia ser a organização ideal do tempo do gestor escolar para a possa participar da formação continuada oferta pela SEED PR?
- 6 – A obrigatoriedade de participação na formação continuada do gestor escolar é necessária? Comente:
- 7 – Duas ações formativas foram mencionadas de forma positiva nas entrevistas com os gestores escolares, o Programa de Desenvolvimento de Lideranças - PDL e o Grupo de Estudo Diretor Formador. Na sua opinião, por que essas ações foram avaliadas positivamente?

APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS DO CANAL DO PROFESSOR

Vídeo 1 - Conexão Professor - Atitudes da Gestão Escolar na permanência do estudante da EJA

O vídeo 1 é um *webnário* de 38 minutos e possui 1,2 mil visualizações. A *web* conta com a presença do Coordenador da educação de jovens e adultos - EJA, de uma Diretora e de uma pedagoga da rede estadual. A discussão central é uma reflexão sobre a atuação do gestor na EJA, as gestoras apresentam seu cotidiano com limitações e potencialidades.

Sob a mediação do Coordenador da EJA, as gestoras tiveram relataram experiências e decisões tomadas de forma autônoma, sem a interferência da mantenedora, como a adaptação do intervalo e do lanche para melhor atender às necessidades da realidade escolar. O *chat*, em sua maioria, apresenta mensagens de gestores escolares que acompanhavam a transmissão, além de dois comentários de concordância com os pontos abordados e outros dois sugerindo temas para futuras discussões. No entanto, não há perguntas nem interação entre a mediação do *chat* e os participantes. Fica implícito que o convite às gestoras foi motivado pelo fato de sua escola ter apresentado melhorias nos índices de evasão escolar.

Vídeo 2 - Conexão Professor - Interação Pedagogo/Professor e monitoria

O vídeo 2 é um *webnário* com 1,4 mil visualizações, e 1h e 20 minutos de duração. A *web* conta com a presença do então Secretário de Educação Renato Feder, do chefe de departamento Roni Miranda e de um gestor escolar. Inicia-se dando ênfase na melhoria dos índices de frequência escolar.

Em segundo momento participam duas gestoras escolares que apresentam a atuação dos gestores como formadores dos docentes na escola, elas abordam a observação de sala de aula de forma colaborativa, e a entrega de *feedbacks* aos Professores após as observações. A equipe gestora convidada incentiva o trabalho colaborativo entre Diretores, Pedagogos e Professores.

Há cinco comentários que foram feitos após a *web*, estes reclamam do barulho presente na gravação. Os comentários, em maioria, centram-se em apresentações e reclamações/sugestões sobre o áudio da *web* que está com problemas. Porém, há sete comentários que discutem a quantidade de Pedagogos

nas escolas para que consigam dar conta de tantas demandas, incluindo a formativa, tais comentários não são respondidos pelos mediadores.

Vídeo 3 - Conexão Professor - Gestão de equipes de Professores

O vídeo 3 é um *webnário* de 37 minutos, com 683 visualizações e conta com a participação de um técnico pedagógico da SEED-PR e do Professor Humberto de uma faculdade privada de Curitiba. Inicia-se com o Professor Humberto relatando suas experiências enquanto gestor, destacando as decisões de diferentes esferas que precisam ser tomadas cotidianamente nas escolas. Enfatiza-se que o gestor escolar é o integrante da equipe gestora, tanto Diretores quanto Pedagogos.

As decisões da gestão terão impacto na vida dos Professores, por isso, é necessário que o trabalho da escola seja cooperativo. Apresenta-se uma reflexão sobre o bom Professor a partir de Nóvoa, e da ideia de que a gestão pode contribuir com a criação dos espaços de colaboração e da compreensão do aluno e seu contexto.

Defende-se a interculturalidade no currículo, as questões sociais, a avaliação como contributiva à verificação do trabalho do Professor e da vida do estudante. O Professor Humberto, cita Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco para defender o trabalho colaborativo.

A *web* é finalizada ressaltando a importância do gestor escolar para a aprendizagem, destaca-se também a importância de recursos financeiros e de uma boa gestão para uma escola de sucesso. O mediador afirma que a *web* em formato de bate papo é uma formação continuada.

Os comentários em maioria são de pessoas se apresentando, dentre eles há dois elogios ao Professor Humberto e a escolha da temática. Não há perguntas nem interação da mediação da SEED com os comentários.

Vídeo 4 - Conexão Professor - Equipe Gestora como articuladora dos processos pedagógicos na escola

O vídeo 4 é uma *web* de 49 minutos e conta com 1,3 mil visualizações. A discussão é mediada por uma técnica pedagógica da SEED-PR, uma pedagoga e uma Diretora da rede estadual. As gestoras apresentam sua experiência em uma

escola de grande porte que oferta três turnos, destaca-se a importância de todos os sujeitos se sentirem pertencentes ao ambiente em que estão inseridos.

As gestoras ressaltam a relação da gestão escolar com alunos, famílias e Professores para que o ambiente escolar seja colaborativo. A escola buscou alinhar os conteúdos trabalhados pelos Professores para que estes pudessem caminhar juntos, afirmam que também fazem reuniões com pais e alunos para alinhamento constante.

De modo geral as gestoras apresentam articulações feitas por elas para que a escola trabalhe de forma mais colaborativa. Expõem projetos idealizados por Professores e que foram resultado da orientação da equipe pedagógica.

Os comentários são em maioria saudações dos participantes, também há uma reflexão sobre os gestores darem conta de todas as áreas da escola e há uma pergunta sobre a dificuldade de ser pedagoga nesse contexto. A pergunta foi mediada pela SEED-PR e respondida pelas gestoras convidadas. Na resposta a pedagoga sugere que a Tutoria Pedagógica pode ser uma possibilidade para auxiliar seu trabalho.

Vídeo 5 - NEM em pauta: diálogos com o Pedagogo escolar. Web 1 - o papel do Pedagogo na gestão pedagógica

O vídeo 5 é uma *web* de 1 hora e 4 minutos de duração, possui 1,3 mil visualizações. As mediadoras são duas pedagogas que atuam na SEED-PR, uma delas trabalha com o programa Tutoria Pedagógica. A discussão se dá em torno do novo Ensino Médio, elas afirmam que o *chat* é um canal de comunicação com os profissionais da escola.

Destaca-se a especificidade da formação do Pedagogo que possui maior carga-horária de formação inicial para discutir currículo se comparado ao Professor de outras licenciaturas. Por isso, o Pedagogo é central para a articulação com os Professores. O novo Ensino Médio é uma adequação a BNCC, e está em continuidade com as etapas anteriores da educação básica.

As pedagogas afirmam que o Pedagogo deve direcionar seu trabalho em consonância com os documentos oficiais do estado e também com os nacionais. Elas abordam que o planejamento do RCO está pronto e que o Professor os utiliza,

porém, diz faltar tempo para o momento mão na massa que é a parte prática, mas é importante que o Pedagogo oriente o Professor a fazer a parte prática.

Para as mediadoras, o novo Ensino Médio se faz necessário por uma demanda social que impactou a legislação. Estas abordam as categorias de totalidade, contradição e historicidade, mas estas não são explicadas.

Continuam seu relato explicando que o plano de aula pronto no RCO não é obrigatório, mas vem ao encontro de Professores que se queixam de que têm muitas aulas e não conseguem planejá-las, estes também asseguram que as metodologias ativas se façam presentes.

O Pedagogo precisa mostrar para os Professores, por meio do referencial curricular do Paraná e no caderno de itinerários formativos, como organizar suas aulas. Assim como, explicar para as famílias o que mudou no currículo. Para maior conhecimento o Pedagogo pode acessar o *site* Escola Digital.

Os quadros com habilidades e competências são mostrados na *web*, segundo as mediadoras essa organização permitirá que o Professor identifique as dificuldades do aluno de forma mais pontual. É feita uma explicação sobre os itinerários formativos do novo Ensino Médio.

Em síntese o Pedagogo do novo Ensino Médio precisa realizar: o estudo de documentos, o acompanhamento do Professor durante hora atividade, a observação da sala de aula com vistas a ver a implementação das metodologias ativas, a orientação do uso do livro didático, a orientação de metodologias ativas, a utilização de recursos digitais, plataformas educacionais, o acompanhamento pedagógico da frequência escolar dos alunos, e a análise dos instrumentos avaliativos.

Finalizam apresentando alguns *sites* para referências, todos eles pertencentes à SEED-PR. Os comentários do *chat* são saudações, algumas reflexões feitas pela mediação da SEED-PR sobre o tema, há uma pergunta sobre quando haverá formação sobre itinerários para Professores e Pedagogos, mas esta não foi respondida.

Vídeo 6 - O trabalho do Pedagogo no cenário educacional não presencial

O vídeo é um *webnário* de 53 minutos, sua transmissão ocorreu no contexto da pandemia e possui 650 visualizações. É conduzido por duas mediadoras da

SEED-PR e uma pedagoga de uma escola estadual. A pedagoga é de uma escola do campo e inicia apresentando sua realidade.

No contexto da pandemia, destaca-se que o Pedagogo é fundamental para conhecer a realidade de cada aluno e desenvolver seu trabalho. As dificuldades desse cenário foram apresentadas e destacou-se a forma que o trabalho pedagógico foi conduzido, a saber: aulas remotas, canal de TV, *classroom*.

A escola retratada pela pedagoga, realizou uma proposta de formação continuada de forma autônoma sobre tecnologias educacionais para os Professores. Os grupos de *whatsapp* foram criados pela equipe pedagógica para acompanhamento dos alunos.

Também foram realizados agendamentos para os alunos irem até o colégio realizar suas atividades, mediados pelo Pedagogo. O acompanhamento das necessidades do colégio nesse período se deu via *Power BI*, os dados estatísticos nortearam o bom desempenho ou não de cada aluno, turma e disciplina.

Segundo a pedagoga o *BI* tem sido seu melhor amigo, a escola também criou uma tabela com erros e acertos dos alunos para verificar como estava a aprendizagem. A partir desses dados a pedagoga realizava a orientação aos alunos.

As aulas via *meet* foram organizadas pela escola antes da resolução da SEED-PR, a Pedagoga organizou um cronograma para que elas ocorressem em todas as disciplinas. Também abordou-se as iniciativas tomadas para que os alunos realizassem o Se Liga!, programa da SEED-PR para recuperação de notas e aprendizagem.

A mediadora da SEED-PR faz algumas perguntas, mas estas não são originadas no *chat* pelos participantes. Os comentários são saudações dos participantes e reflexões da mediação da SEED-PR sobre o tema. Há algumas pessoas perguntando sobre lista de presença e uma pergunta que foi respondida em live sobre as tabelas apresentadas.

Vídeo 7 - Conexão Professor - práticas do Pedagogo no acompanhamento do Professor na hora atividade

O vídeo é um *webnário* de 52 minutos e conta com 3,5 mil visualizações. A mediação é feita pelo chefe do departamento de acompanhamento pedagógico, e como convidada está uma pedagoga que trabalha em um colégio estadual.

A pedagoga explica que há uma organização específica em sua escola, pois se dividem em Pedagogos que trabalham com Professores e Pedagogos que trabalham com alunos. O chefe de departamento defende essa organização e cita que quem cuida de tudo não cuida de nada.

A pedagoga relata que há uma visão do Pedagogo como fiscalizador, por isso precisa trabalhar a partir do relacionamento com os Professores. Ela utiliza uma citação de António Nóvoa para iniciar sua explicação sobre seu trabalho em relação aos Professores, e também afirma que a hora atividade é utilizada como momento de formação em serviço.

Relata que os temas elencados para os encontros formativos, são originados a partir das necessidades da escola, e compreende que Professor e Pedagogo podem trocar conhecimentos nesse momento da hora atividade e de estudo. Destaca que a hora atividade também é utilizada pelos Professores para realizar seu planejamento.

O Colégio realizou parceria com as universidades públicas e privadas, e com a prefeitura, por isso diferentes Professores vão até a escola para abordar temas, como: planejamento, avaliação, entre outros. A articulação desses encontros formativos é feita pelo Pedagogo.

O chefe de departamento diz que a SEED-PR almeja trabalhar mais no formato de oficinas e não no formato de repasse. Na sequência realizam uma discussão sobre encaminhamentos do conselho de classe e a mediação do Pedagogo.

A pedagoga relata que quando se está sozinha como pedagoga na escola a parceria com o Diretor se torna fundamental para que consiga trabalhar. O chefe de departamento destaca a importância de o Pedagogo observar a sala de aula para compreender o que ocorre nela.

No *chat* há apresentações, e alguns comentários sobre o trabalho do PSS que é fragmentado em diferentes escolas e estes não conseguem ter hora atividade para estudo em um único local. Outros comentários concordam com essa afirmação e incluem a problemática da hora atividade do Professor que foi reduzida, e por isso ele precisa fazer muitas coisas no mesmo espaço de tempo.

Também há o comentário de que escolas que têm apenas um Pedagogo não conseguem desenvolver trabalho semelhante ao apresentado. Há uma reflexão sobre tudo que o Pedagogo precisa fazer, e esses afazeres não permitem a

realização dos estudos junto aos Professores. Também se questionou como ocorre a comunicação de Pedagogos de turnos diferentes, essas perguntas e considerações não foram repassadas ao mediador. Outra participante perguntou sobre os encaminhamentos com os Professores mais resistentes e foi respondida pela pedagoga.

Finda-se com alguns comentários sobre a dificuldade dos Pedagogos em escolas em que estão sozinhos, e uma participante cita que estão fazendo milagre em sua escola, pois, são poucos Pedagogos. Uma participante diz que são muitos Professores faltando nas escolas, o que prejudica o trabalho do Pedagogo. Alguns comentários parabenizam o tema da discussão e a apresentação da pedagoga.

Vídeo 8 - A ação do Pedagogo frente ao plano de atendimento educacional especializado

O vídeo é uma *web* de 1 hora e 40 minutos de duração, e possui 4,9 mil visualizações. As mediadoras são Eliana chefe do departamento de acompanhamento pedagógico e Cláudia, coordenadora da educação especial na SEED-PR. Apresentam um material de apoio ao Pedagogo intitulado “Plano de Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual PASSO a PASSO”.

A Professora Emanuela é a responsável por apresentar o material, e afirma que para a viabilização do plano o Pedagogo é fundamental. Salienta que o plano de atendimento deve ser personalizado a cada estudante, por isso apresenta a legislação vigente e o departamento responsável pela educação especial na SEED-PR.

É clarificado que o Pedagogo deve divulgar esse plano para os Professores e validá-lo junto aos Professores da educação especial. A Professora explica em detalhes a elaboração do plano e as reflexões que o Pedagogo precisa desenvolver na escola considerando cada aluno. Também há a mediação de como esse trabalho deve ser viabilizado no contexto da pandemia.

No *chat* há saudações, e uma reflexão sobre a necessidade de o Professor de sala de recursos multifuncionais trabalhar 40 horas na mesma escola, visto que tem um imenso trabalho. Há um questionamento em relação a afirmativa da Professora Emanuela sobre os alunos da educação especial terem os mesmos potenciais de

aprendizagem que os demais, o questionamento foi respondido parcialmente pelo mediador no *chat*.

Questionou-se se o material utilizado seria disponibilizado, o mediador respondeu no *chat* que sim. Também questionou-se a avaliação do aluno que não lê e não escreve, e como fazer tudo que está sendo exposto na live. Outra participante perguntou como fazer o Professor da sala de aula regular avaliar o aluno da forma que está sendo proposta. Essas questões não foram respondidas.

Houve a solicitação que o tema seja trabalhado com todos da escola, e que as outras áreas de deficiência sejam trabalhadas nas próximas lives. Uma Professora desabafa sobre sua dificuldade e a necessidade de que os Professores sejam cobrados de forma mais pontual para trabalhar em consonância com o que foi explicado.

A Professora Emanuela disse que iria responder as perguntas, mas a mediadora falou que já respondeu via *chat*.

Vídeo 9 - Pedagogo formador

O vídeo é uma *web* de 55 minutos e conta com 555 visualizações. A mediação é feita por três funcionários da SEED-PR, e o tema é abordado por uma pedagoga da rede estadual. Cláudia é pedagoga da rede estadual e atualmente é formadora no grupo de estudos *on-line* – Pedagogo formador.

A discussão se dá em torno da hora atividade como momento de formação continuada do Professor. Cláudia apresenta slides sobre a temática e cita Libâneo para abordar a função do Pedagogo escolar, como funções cita: orientação do planejamento, articulação para a gestão da sala de aula, estudo, discussão, pesquisa e organização de momentos para a observação da sala de aula.

Na sequência a pedagoga apresenta práticas realizadas pelos Pedagogos que ela acompanha no grupo de estudos. A partir dos relatos de experiência a formadora reforça a importância do trabalho com metodologias ativas e do protagonismo do aluno na sala de aula. Finda a apresentação com uma citação de Paulo Freire.

Nos comentários há saudações, e uma solicitação de uma pedagoga para receber o material da formação, sua solicitação foi respondida de forma positiva pela

mediadora, que afirmou que o embasamento é a partir dos estudos da Professora Maria Tereza da UFPR. Há elogios sobre o tema e sobre o trabalho da formadora.

Os mediadoras incentivam que os participantes façam perguntas via *chat*, e também fazem algumas perguntas. As perguntas dos mediadores são relacionadas à temática emoções, que foi tema das práticas dos cursistas, não houve mais perguntas no *chat*.

Vídeo 10 - Diálogos com o Pedagogo escolar Web 6: o projeto de vida no ensino médio: implicações pedagógicas

O vídeo é uma *web* de 52 minutos e tem 925 visualizações. A condução é feita pelas técnicas pedagógicas da SEED-PR, Lais e Flávia, elas abordam o projeto de vida que é um componente curricular do novo ensino médio.

Explicam sobre a organização do novo ensino médio e a necessidade de os componentes curriculares estarem alinhados a vida do estudante. A organização curricular a partir da BNCC é apresentada, assim como os itinerários formativos organizados para o estado do Paraná.

O componente curricular projeto de vida faz parte dos itinerários formativos, mas já é indicado pela BNCC e será incluído no currículo de todos os estudantes, independente da escolha de itinerário. Na sequência a técnica pedagógica explica o componente para que o Pedagogo consiga auxiliar o Professor em relação ao que é contemplado, aos objetivos e a avaliação.

A função do Pedagogo é promover o desenvolvimento do planejamento pelo Professor, os espaços para que isso ocorra precisam ser organizados pelo Pedagogo. Este realiza a articulação e a mediação. Diante do componente de projeto de vida o Pedagogo realiza a escuta ativa das questões pessoais dos alunos que o procurarem.

Também é função do Pedagogo acompanhar a aula do docente sempre que possível para articular o trabalho e compreender as necessidades dos docentes e dos alunos. Essa identificação de necessidades inclui a identificação das necessidades formativas.

Nos comentários há apresentações, e um questionamento sobre projeto de vida ser ou não um componente curricular, este questionamento foi respondido pela técnica pedagógica de forma afirmativa, pois é uma parte flexível obrigatória. Outra

participante perguntou sobre a escolha dos itinerários formativos para o ano seguinte e foi respondida, inclusive haverá nova live para tratar dessa temática.

Vídeo 11 - Formação continuada: a atuação do Pedagogo na observação de sala de aula

O vídeo é uma *web* de 1 hora e 10 minutos, e possui 11 mil visualizações. A mediação é feita pela coordenadora da Tutoria Pedagógica e outros dois funcionários da SEED-PR, e quem trabalha o tema são duas pedagogas da rede estadual.

As pedagogas falam sobre o grupo de estudos Formadores em Ação voltados aos Pedagogos. Atualmente elas são formadoras, mas já foram cursistas. O mediador ressalta que a observação de sala de aula, que é um tema do Formadores em Ação, é uma formação em serviço, e é uma formação continuada.

A pedagoga Rosimari faz seu relato sobre sua experiência com o Formadores em Ação, e apresenta uma citação de Paulo Freire. A observação de sala de aula, para ela, inicialmente foi vista de forma equivocada, pois, visa acompanhar, ajudar, aprimorar e refletir sobre a prática pedagógica do Professor.

Ressalta que tudo que é discutido no grupo de estudo é implementado pelos Pedagogos cursistas, e na sequência apresenta os passos para a observação da sala de aula, a saber: planejamento, observação e *feedback*. Na sequência deve-se realizar o assessoramento e o acompanhamento constante.

A pedagoga Cristiane apresenta sua prática, ela associa a observação da sala de aula com a formação continuada e com o desenvolvimento profissional. Relata que a hora atividade é um espaço para formação, um momento de troca para o pensar juntos, Professores e Pedagogo.

Foram apresentadas práticas realizadas pelos Pedagogos cursistas junto aos seus Professores. Para o *feedback* inicia-se com pontos positivos, apontamentos e finaliza-se reforçando os pontos positivos da aula, todo o processo de observação da sala de aula deve ser documentado.

No *chat* há saudações, elogios às pedagogas, e indicação dos mediadores do livro “Manifesto a favor dos Pedagogos” – Jean Houssaye e “A mente organizada” – Daniel Levitin. Uma participante solicitou sugestões para gestão do tempo do Pedagogo, essa questão foi lida pelo mediador e respondida pela pedagoga que a

orientou a ter uma agenda. A mesma participante questiona a resposta recebida e relata que há muita falta de Professores, mas não é respondida.

Vídeo 12 - NEM em pauta: diálogos com o Pedagogo escolar - Web 3: 2023: Itinerários Formativos

O vídeo é uma *web* de 33 minutos e possui 1,6 mil visualizações. A condução é feita pela Loana que trabalha na SEED-PR, ela aborda a implementação do novo ensino médio, especificamente dos itinerários formativos. Como é uma temática nova ela relata que sabe que há angústias nas escolas.

O currículo do ensino médio é composto pela formação geral básica e pelos itinerários formativos, conforme a BNCC. Ela apresenta o documento da rede estadual que contém o currículo, e afirma que no Paraná os itinerários formativos contemplarão trilhas de aprendizagem.

No meio de sua fala ela questiona se há perguntas no *chat*, mas até o momento não há. Loana segue explicando a organização dos itinerários no Paraná e a constituição das trilhas de aprendizagem para cada série.

Segundo ela os temas das trilhas de aprendizagem foram organizados por representantes dos núcleos e pesquisa com estudantes. Cada Professor deverá adaptar os itinerários a sua realidade, ela convida os Professores a se inscreverem no grupo de estudos que irá construir as trilhas de aprendizagem.

Finda-se respondendo as questões do chat que são: sobre as ementas das trilhas, sobre como serão essas ementas e os itinerários, sobre a distribuição das trilhas no trimestre e se elas serão trabalhadas simultaneamente. As perguntas foram feitas por quatro participantes diferentes e respondidas na live.

APÊNDICE H – QUADRO DE COERÊNCIA INTERNA DA PESQUISA

QUADRO DE COERÊNCIA INTERNA DA PESQUISA

Título: O posicionamento de gestores escolares sobre a formação continuada ofertada pela SEED às equipes gestoras de escolas do NRE/PG-PR	
Objeto de pesquisa da tese: Formação continuada de equipes gestoras	
Tese Defende-se a tese de que os gestores escolares necessitam ter sua experiência considerada no processo de construção e realização da formação continuada para que esta seja percebida por eles como contributiva, em sua prática. Espaços de discussão e reflexão sobre as diferentes temáticas são essenciais aos gestores escolares, pois sem eles podem não conseguir delimitar com clareza suas necessidades formativas e, conseqüentemente, não realizar transformações na realidade a qual estão inseridos. A formação continuada pautada no viés gerencialista gera sobrecarga de trabalho aos gestores escolares, causando-lhes estranhamento do conhecimento que lhes está sendo proposto. Esse estranhamento gerará diferentes posicionamentos por parte dos gestores e relações de tipo novo poderão surgir como forma de resistência ao que está posto. Defende-se que somente o viés democrático da formação continuada poderá representar de fato a complexidade formativa exigida para o exercício da gestão escolar.	Fundamentação teórica/principais referências bibliográficas Eixo epistemológico: (Bernardo, 1991; Martins, 1989; 1998; 2000; Santos, 1992, Thompson, 2021). Gestão Escolar: (Libâneo et al., 2009; Lück, 1998; 2009; 2015; Paro, 2012; 2015; Pinto, 2011). Formação continuada: (Imbernón, 2009; 2011; 2016; Marcelo García, 1999; Nóvoa, 2017; 2019).
Questão central de pesquisa: Qual o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR?	Objetivo geral Compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – PR.
Questões complementares • Como é a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares? • Quais são as demandas formativas dos gestores escolares e qual sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR? • Há contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares?	Objetivos específicos • Analisar a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares; • Identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR; • Reconhecer as contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares.
Metodologia Pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Seleção dos participantes: sorteio de 11 escolas estaduais do NRE-PG. Participantes: 11 Diretores(as) escolares, 11 Coordenadoras Pedagógicas, uma Técnica Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR. Instrumento de coleta de dados: entrevistas presenciais e grupo focal via <i>Google Meet</i> . Análise de dados: análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).	

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DO NRE/PG-PR

Pesquisador: GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74630623.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.607.731

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa: O POSICIONAMENTO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEED ÀS EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS DO NRE/PG-PR. A pesquisa tem por objeto de investigação a formação continuada das equipes gestoras escolares pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR (NRE/PG-PR). As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2218073, de 21/09/2023. Pesquisa de Doutorado em Educação, com entrevista e grupo focal envolvendo 23 sujeitos. Coleta de dados de novembro ao primeiro semestre de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria de

Estado da Educação e do Esporte às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR.

Objetivo Secundário:

- Analisar a oferta e a organização da formação continuada do NRE/PG-PR para as equipes

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.607.731

gestoras escolares.

- Identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR.
- Reconhecer as contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares.
- Indicar alternativas para a formação continuada a partir da experiência advinda da vivência formativa dos participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos listados: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;

Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas; Quebra de anonimato.

Benefícios listados: Contribuição com o campo teórico; Visualização de possibilidades formativas para os gestores escolares; Reflexão sobre fragilidades para implementar melhorias

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de tese pertence à linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Estadual de Ponta Grossa, e tem por objeto de investigação a formação continuada das equipes gestoras escolares pertencentes ao Núcleo

Regional de Educação de Ponta Grossa-PR (NRE/PG-PR). Diante do objeto, apresenta-se a problemática: Qual o posicionamento dos gestores

escolares sobre a contribuição efetiva para sua prática a partir formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR?

Assim, definiu-se como objetivo geral:

Compreender o posicionamento dos gestores escolares sobre a contribuição, para sua prática, da formação continuada ofertada pela Secretaria de

Estado da Educação e do Esporte às equipes gestoras de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR. E como

objetivos específicos: Analisar a oferta e a organização da formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR para as equipes gestoras escolares;

Identificar as demandas formativas dos gestores escolares e sua relação com a formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR; Reconhecer as

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.607.731

contribuições e possíveis fragilidades na formação continuada ofertada pelo NRE/PG-PR às equipes gestoras escolares; Indicar alternativas para a formação continuada a partir da experiência advinda da vivência formativa dos participantes. Defende-se a tese de que, levar em conta a experiência dos gestores escolares é essencial para que a formação continuada seja percebida por eles como uma contribuição efetiva para sua prática. A sua não consideração pode desencadear movimentos de resistência dos participantes da formação e fragilidades e/ou limites em suas contribuições

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2218073.pdf	14/12/2023 14:28:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_cp_nre.docx	14/12/2023 14:26:28	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propepsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.607.731

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gestores_escolares.docx	14/12/2023 14:24:19	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Outros	ANEXO6_preenchido.pdf	14/12/2023 14:07:07	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	21/09/2023 17:27:05	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_29assinadoassinado.pdf	21/09/2023 17:26:31	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas.docx	21/09/2023 11:27:40	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Janeiro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br