

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
MESTRADO EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL**

**A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM GESTÃO:
UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

VINÍCIUS FARIAS SANTOS
Rio de Janeiro – 2018

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS**

VINÍCIUS FARIAS SANTOS

**A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM GESTÃO:
UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO
2018**

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS

VINÍCIUS FARIAS SANTOS

A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM GESTÃO:
UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Executivo Profissional, da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Bayma de Oliveira

RIO DE JANEIRO
2018

Santos, Vinícius Farias

A avaliação de programas de formação em gestão : um estudo de caso na educação básica do Rio de Janeiro / Vinícius Farias Santos. – 2018. 86 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Fátima Bayma de Oliveira.

Inclui bibliografia.

1. Diretores escolares. 2. Universidades e faculdades - Administração. 3. Formação profissional. 4. Educação. I. Oliveira, Fátima Bayma de. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 370

VINÍCIUS FARIAS SANTOS

**"A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO".**

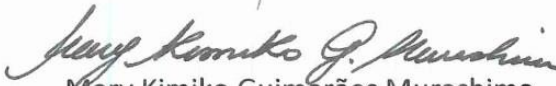
Dissertação apresentado(a) ao Curso de Mestrado Profissional Executivo em Gestão
Empresarial do(a) Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para
obtenção do grau de Mestre(a) em Administração.

Data da defesa: 29/11/2018

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA


Fátima Bayma de Oliveira
Orientador(a)


José Henrique Paim Fernandes
Membro Interno


Mary Kimiko Guimarães Murashima
Membro Interno


Sofia Lerche Vieira
Membro Externo


Sandra Regina Holanda Mariano
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para que o objetivo final fosse alcançado.

À professora Dra. Fátima Bayma, orientadora desta pesquisa, por toda sua seriedade e comprometimento com o estudo, com meu desenvolvimento e com as contribuições da pesquisa para a educação brasileira.

À Juliana Carvalho, amiga, monitora e grande parceira, por dividir seu conhecimento e por acreditar que, por meio da pesquisa, é possível contribuir com a educação do País.

Aos professores do Mestrado e a todos os outros professores que foram responsáveis por minha formação ao longo da vida acadêmica.

Aos colegas do Mestrado, que se tornaram amigos para toda uma vida.

À minha mãe, irmão e ao Johnny, por toda torcida e demonstração de amor, assim como aos demais familiares, também responsáveis pelo investimento na minha educação.

Aos amigos, pelo incentivo, paciência e por entenderem minha ausência em certos momentos importantes.

Aos meus gestores, pares e equipe, tanto da Fundação Getúlio Vargas, quanto da Prefeitura do Rio de Janeiro, por compreenderem e patrocinarem a busca pelo meu desenvolvimento.

À equipe da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, desde o nível central aos diretores gerais e diretores adjuntos, por todo apoio e disponibilidade para fazer com que a pesquisa tivesse sucesso.

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Objetivo – Este estudo teve como objetivo geral identificar como instituições podem avaliar as contribuições de programas de formação em gestão no contexto da educação básica brasileira.

Metodologia – Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, testando a teoria criada por Grohmann e Kauffeld (2013), baseada na teoria amplamente divulgada de Kirkpatrick (1959), para avaliar um curso semipresencial de Gestão Escolar. Como métodos, foram utilizados um questionário on-line estruturado para uma análise quantitativa, análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas para aprofundar as complexas variáveis que influenciam a avaliação da formação.

Resultados – A ferramenta criada por Grohmann e Kauffeld (2013) se mostrou apropriada para a avaliação de programas de formação, contudo o contexto e relatos de experiência são importantes para a triangulação de dados. Os principais resultados identificados pelo questionário, por sua vez, apontam para uma avaliação positiva dos indicadores de curto prazo, tendo variáveis como idade, escolaridade e localização como determinantes; uma avaliação neutra a longo prazo, tendo variáveis como cargo e localização como determinantes; a necessidade de formações mais aprofundadas, de maior duração e continuadas, que abordem situações práticas do cotidiano escolar, como gestão financeira, e a adequação do conteúdo para o nível de experiência do público no cargo.

Limitações – As escalas de medidas de curto e de longo prazo não puderam ser medidas em períodos distintos, o que pode ocasionar correlação entre elas. A amostra se deu por acessibilidade, podendo comprometer o índice de confiança dos dados para fins de generalização dos resultados.

Aplicabilidade do trabalho – Como estratégia, os departamentos e setores de ensino tendem a investir em formações gerenciais. No entanto, a avaliação desses cursos tende a ser cara, demorada e baseada em dados simplistas ou complexos demais para serem medidos. É importante avaliar essas estratégias para identificar se a gestão está obtendo melhores resultados.

Contribuições para a Sociedade – Os indicadores da educação básica brasileira são extremamente preocupantes. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo, apresentam desafios em relação à aprendizagem, fluxo de alunos e distorção entre série e idade dos alunos. Este projeto baseia-se no argumento de que o papel dos gestores e diretores das escolas é um dos principais fatores para a mudança desse cenário. Esses diretores, em geral, são professores que assumem o cargo sem o conhecimento gerencial adequado.

Originalidade – Há uma série de estudos sobre o papel do gestor escolar, seu perfil e sua correlação com a aprendizagem dos alunos, contudo não foi encontrado estudo específico sobre a avaliação prática da formação em gestão escolar na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: formação; avaliação; gestão; gestão escolar; educação; diretor escolar.

ABSTRACT

Purpose – This study aimed at identifying how institutions can evaluate the contributions of management training programmes in the Brazilian basic education.

Methodology – A case study method was used, testing the theory created by Grohmann and Kauffeld (2013), based on Kirkpatrick's (1959) widely-known theory to evaluate a blended learning course of Educational Management. As a method of evaluation, a structured questionnaire was used for a quantitative analysis, content analysis and semi-structured interviews to deepen the complex data that influence the evaluation of the training course.

Findings – The framework created by Grohmann and Kauffeld (2013) has proved appropriate for the evaluation of training programs, however the context and experience reports are important for the triangulation of data. The main results identified by the questionnaire, in turn, point to the indicate a positive evaluation of the short-term indicators, with data such as age, schooling and location as determinants; a neutral long-term evaluation, with data such as job position and location as determinants; and the need for more in-depth, long-term and continuing professional development courses that address practical situations in everyday school life, such as financial management and the adequacy of content based on the level of experience of people in education managerial positions.

Research limitations – The scales of short and long-term measures could not be measured at different times, which may cause correlation between them. The sample was given for accessibility, and could compromise the index of confidence of the data for purposes of generalization of the results.

Practical implications – As a strategy, the teaching departments and sectors tend to invest in management training courses. However, assessing these training courses tends to be expensive, time-consuming and based on data either too simplistic or too complex to measure. It is important to evaluate these strategies to identify whether they are turning management into results.

Social implications – The indicators of the Brazilian basic education are extremely worrying. Data from the Basic Education Development Index (Ideb), for instance, present challenges

regarding learning, flow of students and a distortion between students' grades and age. This project is based on the grounds that the role of school managers and principals is one of the main factors for changing this scenario. These managers and principals, in general, consist of teachers who take over the position without proper managerial knowledge.

Originality – There are a number of studies about the role of the school manager, their profile and their correlation with student learning, however no specific study on the practical evaluation of school management training was found in the State Department of Education of Rio de Janeiro.

Keywords: formation; evaluation; management; school management; education; school principal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultado Ideb Ensino Médio 2017	22
Figura 2 - Escalas do Q4TE	31
Figura 3 - Processo de investigação do estudo de caso	33
Figura 4 - perfil da amostra: sexo	38
Figura 5 - perfil da amostra: cargo	38
Figura 6 - perfil da amostra: rede de ensino onde atua	38
Figura 7 - perfil da amostra: formação anterior em Gestão Escolar	38
Figura 8 - perfil da amostra: forma de ingresso no mandato atual	39
Figura 9 - perfil da amostra: escolaridade	39
Figura 10 - perfil da amostra: tamanho das UEs	39
Figura 11 - perfil da amostra: localização das UEs	39
Figura 12 - Gráfico de avaliação de curto prazo	40
Figura 13 - Gráfico de avaliação de longo prazo	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo vagas vs. formações 2011 e 2012	24
Tabela 2 - Metodologias de avaliação das formações	31
Tabela 3 - Quadro estatístico descritivo	43
Tabela 4 - Resultados dos testes estatísticos de curto prazo	44
Tabela 5 - Resultados dos testes estatísticos de longo prazo	45
Tabela 6 - Avaliações sobre o curso	46
Tabela 7 - Sugestões de temas para formações	48
Tabela 8 - Perfil dos entrevistados	49
Tabela 9 - Itens do Q4TE e tradução para Língua Portuguesa	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECIERJ – Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

EC – Educação Corporativa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERJ – Estado do Rio de Janeiro

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEDUC-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA	16
3. LIMITAÇÕES	17
4. REFERENCIAL TEÓRICO	18
4.1 Contexto da educação no Brasil	18
4.2 Contexto da educação no estado do Rio de Janeiro	21
4.2.1 Indicadores	21
4.2.2 Panorama das formações realizadas	24
4.2.3 A formação em gestão escolar para o mandato 2017	25
4.3 A Importância da Formação Profissional	28
4.4 A avaliação da formação	29
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	32
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
6.1 Análise Quantitativa	36
6.2 Análise Qualitativa	45
6.2.1 Análise de Conteúdo	45
6.2.2 Entrevistas Semiestruturadas	48
7. CONCLUSÕES	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICE A	64
APÊNDICE B	68
APÊNDICE C	69
APÊNDICE D	84

1. INTRODUÇÃO

Pisa, Ideb e Saeb são siglas que representam importantes processos de avaliação nacionais e internacionais da educação básica. Por meio deles, é possível obter uma série de dados, planejar ações e nortear tomada de decisões estratégicas na gestão educacional. Não obstante, as avaliações indicam que o País enfrenta graves problemas, tanto no que se refere à aprendizagem dos alunos, quanto ao fluxo dos mesmos, com altos índices de abandono, repetência e de evasão escolar. Os resultados estão intimamente ligados a variáveis como o *background* familiar, a formação e valorização docente, o formato e a prática das escolas – que não se conectam com a realidade e as necessidades dos jovens, a infraestrutura do ambiente escolar, o próprio sistema educacional e a liderança escolar. Esta última, em particular, tem sido objeto de uma relação extensa de pesquisas, como em Coleman (1966), Soares (2002), Bressoux (2003) e Dhuey e Smith (2014), que divergem sobre correlações entre a liderança dos diretores de unidades escolares e o rendimento acadêmico dos alunos, baseados na teoria das escolas eficazes¹.

O cargo de diretor geral e de diretor adjunto das escolas brasileiras é ocupado, em sua maioria, por professores que tiveram formação em Pedagogia ou Licenciatura em alguma das áreas de conhecimento específicas (Matemática, Letras, entre outras), mas que, ao assumirem o cargo, em geral não possuem conhecimentos empíricos sobre ferramentas de gestão e temáticas como liderança, comunicação organizacional, gestão de pessoas, gestão financeira, legislação educacional, estratégia, gestão de projetos, dentre outros aspectos inerentes à função. O processo de escolha dos diretores nas escolas públicas do País, por sua vez, é bem diversificado, passando desde a indicação política ao concurso público para o cargo, até a eleição direta.

Para que esses profissionais possam desenvolver habilidades e competências inerentes ao cargo, assim como conhecimentos sobre ferramentas de gestão administrativa e de gestão pedagógica, uma das estratégias utilizada pelas redes de ensino é o investimento na formação

¹ A investigação das escolas eficazes parte dos pressupostos dos trabalhos empíricos realizados por Coleman et al. (1966) e Jencks et al. (1972), que consideravam a educação escolar incapaz de combater as desigualdades dessa época. Estas conclusões foram alvo de crítica por outros investigadores e abriram portas ao surgimento de uma nova corrente reativa, que alegava que o modelo de análise de Coleman e Jenks apresentava lacunas, não contemplando características da vida interna da escola como determinantes do sucesso do aluno (LIMA, 2008).

em gestão escolar. Apesar de serem desenvolvidas diversas iniciativas nesse sentido, no ambiente prático das instituições educacionais, pouco se produz sobre a sistematização da avaliação dessas formações e seus resultados para além da reação dos participantes.

Em relação à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), objeto desta pesquisa, os diretores atualmente passam por um processo consultivo, que consiste em uma escolha democrática por meio de eleição direta, da qual participam como eleitores os professores, demais funcionários da escola e a comunidade escolar (pais e alunos), elegendo um dos professores candidatos. Somente professores são elegíveis e podem montar uma chapa. Os funcionários administrativos não podem se candidatar.

Por decisão da gestão do nível central da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, foi desenvolvido um curso semipresencial em gestão escolar, para que, após o resultado da eleição, diretor geral e diretor adjunto fossem formados para o cargo. O intuito era o de fornecer-lhes as ferramentas básicas para a gestão, conforme Art. 3º da Lei 7.299 de 03 de junho de 2016: O membro do magistério escolhido no processo consultivo a que se refere essa Lei deverá participar do curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ antes de sua posse.

Esse processo é utilizado por várias outras instituições para o desenvolvimento de formações profissionais. Em geral, há um investimento de recursos financeiros, de esforço, de tempo e de pessoal dedicado. As formações são diversas, para diferentes públicos, com diferentes conteúdos. Além disso, seria necessária uma grande equipe de acompanhamento para chegar a um resultado que, de fato, levasse em conta todas as variáveis. No contexto da educação brasileira, onde, muitas vezes, faltam professores e, em alguns casos, a União precisa auxiliar para que os municípios paguem o teto salarial estabelecido em lei² federal aos professores, esta parece uma opção inviável.

Este estudo tem como objetivo geral, portanto, concentrar sua análise na questão: como as instituições educacionais podem avaliar as contribuições da formação profissional em gestão escolar no contexto da educação brasileira?

Tem como objetivos específicos:

² LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

- apresentar conceitos relevantes para o desenvolvimento do estudo, tais como teorias de avaliação de programas de formação, o contexto da educação no Brasil e o contexto da educação no estado do Rio de Janeiro;
- testar a teoria de avaliação de formações profissionais criada por Grohmann e Kauffeld (2013), adaptada de Kirkpatrick (1959), no contexto da gestão da educação básica do País e
- identificar as relações entre avaliação da formação em gestão escolar nos 4 níveis – reação, aprendizagem, comportamento e resultados organizacionais, com base nos autorrelatos dos cursistas da formação em gestão escolar do estado do Rio de Janeiro.

Por meio de uma investigação de cunho prático, a ideia é que o estudo possa contrubir para que instituições educacionais planejem, desenvolvam e avaliem suas ações de formação em gestão. Por fim, um dos objetivos deste estudo é o de despertar o interesse por pesquisas que tenham como foco a relação entre a teoria e a prática na gestão escolar.

Como metodologia de pesquisa, procurou-se embasar no que Yin (2014) evidencia como estudo de caso, que pode servir para desenvolver uma teoria ou testá-la. Portanto, atendendo aos objetivos desta pesquisa, a metodologia foi sustentada pelo estudo de caso, testando uma teoria em uma perspectiva holística e do mundo real do trabalho.

O estudo teve caráter exploratório, utilizando ferramentas quantitativas, como questionário disponibilizado eletronicamente (*e-survey*) e análise estatística, mas também ferramentas de cunho qualitativo para aprofundamento das questões e avaliação de um cenário complexo, como entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo.

A SEEDUC-RJ foi escolhida por possuir um contexto favorável à investigação do estudo de caso, como o fato de ter realizado uma formação profissional dentro dos parâmetros de tempo exigido pela ferramenta desenvolvida pelas autoras Grohmann e Kauffeld (2013) – entre 4 semanas e 2 anos – e de ter um caráter bem específico, mas representativo no cenário nacional, além da acessibilidade dos dados.

2. QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Segundo Cooper (1989) em Yin (2014), uma das maneiras de definir a questão de pesquisa é revisar a literatura sobre o tópico. Essa foi a estratégia adotada para este estudo.

Há uma série de autores e pesquisas sobre a avaliação da formação profissional para as organizações e sobre o papel do gestor escolar como agente promotor de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Medidas de avaliação sólidas são vitais para identificar a contribuição da formação profissional para o sucesso das instituições. Em geral, métodos de avaliação tendem a ser demorados, trabalhosos e custosos. Há uma demanda crescente por instrumentos de avaliação econômicos e eficazes (GROHMANN E KAUFFELD, 2013).

Kirkpatrick (1959) é considerado um dos maiores estudiosos sobre o tema, pois sua teoria é objeto de uma série de estudos, além de servir como base teórica para outros. Grohmann e Kauffeld (2013), por exemplo, desenvolveram um questionário de avaliação de treinamento com vistas à eficiência no tempo; a apresentar propriedades psicometricamente sólidas; a medir mais do que as reações dos participantes e a ampliar a aplicação para diferentes conteúdos de treinamento, permitindo comparações de programas de treinamento dentro e entre organizações.

O modelo de questionário de avaliação de programas de treinamento foi desenvolvido com análises baseadas em um total de 1.134 profissionais de organizações e segmentos diversos da Alemanha. Foi publicado em formato de artigo no *International Journal of Training and Development*, um dos mais importantes e conceituados do mundo.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral testar uma teoria, por meio de um instrumento, de como as instituições educacionais podem avaliar as contribuições da formação profissional em gestão escolar no contexto da educação brasileira.

3. LIMITAÇÕES

O estudo possui algumas limitações, inclusive algumas delas listadas no estudo original de Grohmann e Kauffeld (2013): (i) como as escalas foram medidas ao mesmo tempo, maior a probabilidade de correlação entre elas; (ii) idealmente as pesquisas de avaliação de formações devem incluir intervalo entre escalas de curto e de longo prazo; (iii) a avaliação consiste apenas em itens de autorrelato, ainda que estudos mostrem que refletem adequadamente os resultados de aprendizagem (KRAIGER, 1993, apud GROHMAN e KAUFFELD, 2013); (iv) as análises que deram origem à teoria foram baseadas em amostras

alemãs no contexto empresarial, por isso aspectos culturais podem interferir nos resultados; (v) alguns autores, como Credé et al. (2012) em Grohman e Kauffeld (2013), dizem que questionários curtos podem não dar conta da complexidade de alguns temas, no entanto, no âmbito profissional, são fáceis de aplicar e possuem tempo reduzido para coletar amostras; (vi) a amostra não foi controlada para representar o perfil da população, pois os dados dos participantes não foram divulgados pela SEEDUC-RJ. Esta, por sua vez, ficou responsável pelo envio do questionário aos participantes, que teve índice de resposta (5%) considerável baixo para padrões estatísticos, mas sólidos para fins de pesquisa acadêmica.

As limitações, contudo, não invalidam a importância do estudo, uma vez que o caráter prático de um questionário validado – com facilidade de aplicação, de resposta e de análise – traz para o campo profissional diversos benefícios. Na prática, a maioria das instituições mensura no máximo a reação dos cursistas ou aplica um teste de aprendizagem ao final das formações. Ampliar a visão para o campo da aplicabilidade de conteúdo no trabalho e dos resultados para a organização já seria um salto de qualidade, principalmente no contexto da educação básica brasileira.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Contexto da educação no Brasil

A provisão da educação básica no Brasil foi historicamente feita por estados e municípios, mas quase sem diretrizes ou políticas nacionais que a orientassem. Isso gerou enormes diferenças regionais, como afirma Abrucio (2010). O autor afirma que a Constituição Federal de 1988 orientou a construção de uma dinâmica mais cooperativa na educação, do fortalecimento do papel de coordenação do governo federal e da previsão do regime de colaboração. Contudo, foi a partir de 1996 que o governo federal passou a assumir esse papel de coordenador por meio da elaboração de diretrizes nacionais.

Com base nessa perspectiva, o Brasil se debruçou e alcançou êxito sobre as formas de garantir o acesso à educação básica, entretanto precisa encontrar maneiras para garantir a permanência e, principalmente, a qualidade no ensino (DESCHAMPS et al, 2018).

O censo escolar da educação básica de 2016, divulgado pelo Inep (2017), apresenta um total de 189.214 escolas ativas no Brasil, somando públicas e privadas. Juntas são responsáveis pela formação de 48.817.479 alunos, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ao todo, são 2.196.397 docentes, somando às escolas ainda outros profissionais em áreas como secretaria, cozinha, portaria, limpeza e manutenção. Há, portanto, um enorme desafio no que tange à gestão desses ativos, mas principalmente no que se refere à formação de suas lideranças.

Segundo Lück (2006), a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional somente a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. Contudo, o aspecto da formação do gestor que assumirá esse papel está cada vez mais em destaque, pois há uma relação de estudos recentes que relacionam a eficácia da administração escolar ao sucesso da aprendizagem (DHUEY e SMITH, 2014).

É importante destacar as divisões de responsabilidade federativas, embora estas não sejam tão claramente seguidas entre os estados e municípios. No Brasil, há escolas de ensino básico públicas e particulares. Entre as unidades escolares (UEs) públicas, existem escolas municipais, estaduais e federais. Os municípios, em geral, atendem à demanda que compreende a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Já os estados têm como foco o Ensino Médio, embora também atuem nos demais segmentos. A União, por sua vez, é responsável diretamente por uma oferta mínima. As relações federativas, no entanto, nem sempre são tão harmoniosas, no sentido de que há municípios que atendem etapa do Ensino Médio, assim como estados que atendem etapas do Ensino Fundamental.

São diversos os desafios a serem enfrentados por esses diretores. Alguns deles destacados a seguir e que expressam a realidade atual da educação básica no Brasil.

A taxa de distorção idade-série foi de 28,2% no Ensino Médio e de 18,1% no Ensino Fundamental, o que significa estudantes com idades não compatíveis com a série cursada. A rede pública apresenta taxa de distorção quatro vezes maior do que a rede privada nas duas etapas de ensino. Os dados são do Indicador Educacional *Taxa de Distorção Idade-Série*, extraídos do Censo Escolar 2017 (INEP, 2017).

O desempenho dos alunos brasileiros no Pisa³, por exemplo, está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em Ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em Leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em Matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). Atualmente o País ocupa a 63ª posição no ranking de Ciências, por exemplo, quatro posições abaixo do que alcançou em 2012. Países como Cingapura e Finlândia continuam na frente nas três áreas (INEP, 2016). 73,78% dos jovens que participam dessa avaliação estão matriculados nas instituições estaduais, 13,27% em escolas particulares, 11,36% em municipais e apenas 1,59% em federais. Como a prova é realizada a cada três anos, os jovens brasileiros foram avaliados em maio de 2018 e a previsão de divulgação dos resultados é para o segundo semestre de 2019.

O Plano Nacional da Educação (PNE), concretizado em 2014 (Lei nº 13.005/14), estabeleceu metas e estratégias para os próximos 10 anos, ou seja, até 2024 (VICTER et al, 2018). Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PEREIRA et al, 2017). A Base referente ao Ensino Médio passa ainda por intensos debates, por conta das alterações que vieram a partir da Lei nº 13.415/2017, originada da Medida Provisória nº 746 de 2016, que trata sobre a carga horária específica, a obrigatoriedade de disciplinas para essa etapa de ensino, entre outros pontos. Pereira et al (2017) aponta três grandes mudanças decorrentes dessas questões: a formação de professores, a revisão de todo o material didático e a adequação das avaliações externas.

O financiamento da educação é um outro tema extremamente relevante para a contemporaneidade. Um de seus recursos mais importantes é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que tem como premissa a utilização de no mínimo 60% para pagamento de pessoal. Alencar e Mendes (2017), entretanto, afirmam que a maioria dos estados chegam a comprometer 100% apenas com folha de pagamento, o que traz à tona importantes discussões sobre como tornar permanente o Fundeb e fortalecê-lo. Henrique Paim (GOIS, 2018) explica

³O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. (INEP, 2018).

que O Fundeb, assim como o Fundef, baseia-se em uma lógica de redistribuição de recursos entre os entes da federação, de modo a privilegiar os sistemas com mais alunos.

O cenário governamental, por sua vez, está marcado por desafios, transformações, instabilidades e eventuais discontinuidades. Esse contexto torna a implantação da gestão para resultados uma tarefa complexa e não trivial (PAIM-FERNANDES; MACEDO; MOTA e MARTINS, 2011).

4.2 Contexto da educação no estado do Rio de Janeiro

4.2.1 Indicadores

A rede educacional da SEEDUC-RJ é formada por 1.295 escolas, segundo o censo escolar da educação básica de 2016, divulgado pelo Inep (2017). Seu quadro, conforme dados informados pela Secretaria em 04/12/2017 para este estudo, conta com 75.997 funcionários, sendo 64.564 docentes. Estes são responsáveis pela educação de mais de 639 mil alunos (o quantitativo foi informado pela SEEDUC-RJ para este estudo com dados de 01/12/2017, sem alunos da Educação de Jovens e Adultos).

O secretário de Educação (2016-2018), Wagner Victor, assim descreve a relação da Rede Estadual com o Ideb⁴ (Índice de Desenvolvimento Educacional) no livro *Os Desafios do Ensino Médio* (2018):

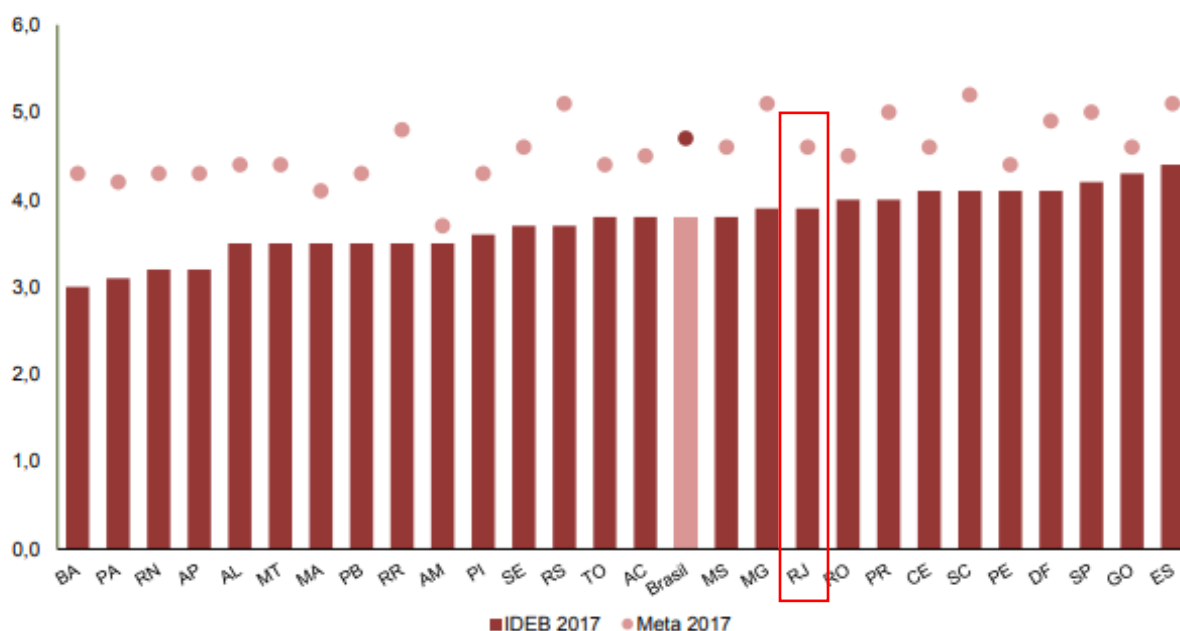
No período de 2005 a 2009, a nota do Rio de Janeiro no Ideb era 2,8. Em 2011, obteve a 15ª colocação no ranking do ensino médio, subindo 11 posições em relação ao ano anterior (aumento de 15% no índice). No Ideb 2009, o Rio era o 26º colocado, porém, em 2011, obteve uma melhora significativa em fluxo escolar, alcançando a segunda posição no Brasil. No Ideb 2013, a rede estadual de ensino obteve a terceira melhor nota (3,66) no ranking. Assim como em 2011, subiu 11 posições na classificação, saindo de 15º, em 2011, para a quarta posição, em 2013. Os colégios estaduais superaram a meta estabelecida pelo Ministério da Educação, visto que o Ideb estimado para a rede foi de 3,66 (a meta para 2015 era 3,7 e para 2013, 3,3). Já no Ideb 2015, o estado ficou entre as quatro melhores notas (São Paulo e Pernambuco, primeiro e segundo lugares, respectivamente, tiveram o mesmo índice, portanto, o 5º lugar foi ocupado pelo Rio de Janeiro), apresentando um dos melhores redimentos

⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e desempenho em avaliações do Inep (Prova Brasil para escolas e municípios e Saeb para os estados e o País, realizados a cada dois anos).

entre os estados brasileiros. Em relação a 2013, não houve avanço nem recuo, mantendo-se em 3,6. (VICTER, p.81, 2018).

Dados mais recentes (2017) apresentaram os seguintes resultados: o estado do Rio de Janeiro, assim como os demais, não atingiu a meta. Além disso, registrou queda no Ideb do Ensino Médio, se comparados os dados de 2017 e de 2015 (INEP, 2018). No ranking dos estados brasileiros, da 5ª posição, o Rio de Janeiro passou a ocupar a 10ª.

Figura 1 - Resultado Ideb Ensino Médio 2017



Fonte: Inep 2018

Em entrevista ao jornal O Globo, Ricardo Henriques (2018), superintendente do Instituto Unibanco, afirma:

A experiência do Rio de Janeiro é muito desafiadora e mostra como trajetórias podem ser esterelizadas com muita facilidade. O estado estava caminhando em uma direção consistente antes de 2015, no entanto, nada que foi feito se caracterizou como uma política de Estado e diante de alguns desafios toda a estratégia definida antes foi completamente quebrada em nome do ajuste fiscal. Um dos sintomas disso foi o fim da avaliação em larga escala (O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro). Com o fim do Saerj, a devolutiva pedagógica para que os professores

entendessem o perfil das salas acabou. A descontinuidade que deriva da falta de compromisso com a educação pública desmonta o prédio que estava sendo construído com uma arquitetura na direção correta. (HENRIQUES, 2018)

O Ideb é calculado a cada dois anos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para compor o índice, o MEC leva em consideração as notas dos estudantes na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os índices de fluxo, compilados pelo Censo Escolar.

Em nota divulgada pelo MEC (2018), nenhum dos estados alcançou a meta do Ideb 2017 para o Ensino Médio. O estado do Rio de Janeiro, como já exposto, não alcançou a meta, contudo houve crescimento nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, houve queda em relação a 2015. Avaliações como o Ideb são, hoje, essenciais para a formulação e implementação de políticas públicas, ainda que críticas em relação aos modelos sejam apresentadas, como em Vieira, Vidal e Galvão (2016).

Iniciados de forma relativamente modesta no começo dos anos 1990 e fortalecidos com o passar dos anos, tanto os sistemas nacionais – caso do Saeb e do Enem – quanto os estaduais hoje possuem inegável protagonismo na formulação e implementação de políticas públicas, todos com forte impacto sobre as redes de ensino. Se é verdade que a presença de robustos sistemas de avaliação provocou uma cultura de avaliação de resultados, não deixa de surpreender como a melhoria do desempenho de estudantes brasileiros tem sido lenta e, em alguns casos, encontre-se praticamente estagnada. (VIEIRA; VIDAL e GALVÃO, 2016)

Nas escolas estaduais, o Ensino Médio tem 29 alunos por turma na área urbana, em média, e 23 alunos por turma na área rural, segundo Censo Escolar (INEP, 2017). Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a média é de 29 alunos na área urbana e de 25 alunos na área rural. Comparando com 2016, houve pequeno aumento na média dos anos finais do Ensino Fundamental (a média era 28 na área urbana e 22 na área rural) e na área rural do Ensino Médio (a média era de 22 alunos por turma).

Em relação à formação dos docentes, há uma alta taxa de profissionais com pelo menos curso superior: 97,5% no Ensino Fundamental e 97,9% no Ensino Médio. Se comparado ao ano de 2016, houve crescimento na ordem de 1,1% no Ensino Fundamental e de 0,4% no

Ensino Médio. No entanto, quando analisada a adequação da formação docente à disciplina que leciona, 29,9% dos professores do Ensino Médio não se adequam. Este quadro é acentuado na área rural, onde 38,3% dos professores não têm formação adequada à disciplina que leciona.

4.2.2 Panorama das formações realizadas

Apresentando um panorama das ações realizadas nos últimos anos pela Secretaria de Educação, no que se refere à formação do gestor escolar, Mello (2014) afirma que, a partir de 2004 a SEEDUC-RJ promoveu a formação continuada de maneira mais sistemática e integrada às políticas de gestão para resultados. Para isso, foi empreendido um longo tempo na construção de um diagnóstico que possibilitasse tomada de decisões.

Mello (2014) afirma ainda que, em 2008, o desenvolvimento de aspectos como liderança, participação coletiva e conhecimentos em técnicas de gestão foi destaque na política de formação do estado.

Um fato relevante ocorreu no ano de 2011, por meio do decreto SEEDUC-RJ nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011, quando foram lançadas as bases sobre as quais a Formação e o Desenvolvimento de Pessoas atuam em sua política educacional, sendo ainda de sua competência a regulamentação, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da diretriz de formação e desenvolvimento dos servidores.

O quadro a seguir demonstra o crescimento na ordem de 1.599% sobre a inscrição de profissionais para as formações na área de gestão.

Tabela 1 - Comparativo vagas vs. formações 2011 e 2012

ÁREA DE FORMAÇÃO	2011		2012		Variação inscritos
	vagas	inscritos	vagas	inscritos	
Gestão	324	324	7.775	5.505	1599%

Fonte: Mello (2014)

Mello (2014) afirma que esses cursos aconteciam presencialmente nas próprias escolas e as atividades virtuais na plataforma desenvolvida pela instituição parceira, Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

Sobre o período entre 2013 e 2014, descreve ainda que foram reafirmadas parcerias com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), oferecendo o MBA em Gestão Empreendedora para os 1.315 diretores das Unidades Escolares (UEs). No mesmo período, uma turma de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública ingressou na Universidade Federal de Juiz de Fora, efetivando a parceria entre a Secretaria e a Universidade. Além disso, foram desenvolvidos diversos programas de formação em serviço, com temas ligados à administração pública, mediação de conflitos, dentre outros.

4.2.3 A formação em gestão escolar para o mandato 2017

Dois fenômenos são importantes para análise do contexto temporal em que a ideia da formação em Gestão Escolar para o mandato 2017 dos diretores gerais e diretores adjuntos foi concebida: (i) a crise financeira do estado do Rio de Janeiro (ERJ) e (ii) o movimento de ocupação das escolas da SEEDUC-RJ.

Em estudo que analisou a evolução das finanças públicas do ERJ entre 2006 e 2016, Passos (2017) procurou evidenciar o processo de deterioração das contas públicas que culminou no reconhecimento do estado de calamidade pública na administração financeira. O autor cita que despesas elementares como o pagamento de servidores sofreram atrasos e parcelamentos. Houve ainda arresto dos recursos financeiros em contas públicas do governo executado pelo poder judiciário. Como causas, citou fatores elencados por especialistas, como a dependência excessiva dos *royalties* do petróleo, os impactos da crise nacional, as falhas na gestão, o inchaço da folha de pagamento, recursos empregados para as Olimpíadas, além dos reflexos da corrupção que culminaram com a prisão do ex-governador do estado, Sérgio Cabral, em 2016.

Macedo, Espindola e Rodrigues (2016) explicam que, no segundo semestre de 2015, teve início o movimento de ocupação das escolas públicas por estudantes no estado de São Paulo. Os estudantes secundaristas protestavam contra o fechamento de escolas e transferência de alunos e professores. Em 2016, o movimento se estendeu para os estados de Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Ceará e Rio de Janeiro, com reivindicações diversas. A organização dos movimentos se deu pelos próprios estudantes nas redes sociais, inspirados pelo movimento bastante similar dos “pinguins”, ocorrido no Chile em 2006. Outra raiz

foram as manifestações ocorridas no Brasil em 2013, momento em que milhares de pessoas, organizadas a partir de redes sociais, foram às ruas, inicialmente contra um reajuste nas passagens de ônibus, e, posteriormente, reivindicando amplas melhorias nos serviços públicos e o fim da corrupção.

Nesse contexto, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro publicou o Art. 3º da Lei 7.299 de 03 de junho de 2016, ainda em vigor, informando que o membro do magistério escolhido no processo consultivo a que se refere esta Lei deveria participar do curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ antes de sua posse.

Essas são variáveis importantes para a análise da avaliação do curso, pois o fato da formação ser obrigatória, fazer parte do processo seletivo (incluindo prova ao final para assumir a função e passar a ser remunerado por isso) e se dar dentro do contexto político-econômico apresentado, podem influenciar a avaliação da formação, pois ela tem como base os autorrelatos dos participantes.

O curso foi desenvolvido em parceria (gratuita para os cofres públicos) com a Fundação Getulio Vargas, na modalidade semipresencial, isto é, incluindo conteúdo e atividades on-line e presenciais.

A formação, que teve como objetivo formar os professores eleitos para atuarem na gestão escolar, foi fruto de um projeto coordenado pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas, mais especificamente pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas da SEEDUC-RJ. O conteúdo da etapa a distância, como já exposto, foi desenvolvido pela Fundação Getulio Vargas, em parceria com profissionais da própria SEEDUC-RJ, com objetivo de customizar a solução educacional para as especificidades do estado.

O conteúdo foi dividido em três módulos: o primeiro com conteúdo desenvolvido pela SEEDUC-RJ e os dois subsequentes com conteúdo desenvolvido pela FGV, sempre tomando como base as necessidades apresentadas pela Secretaria. Apesar de ser majoritariamente a distância, contou com quatro encontros presenciais, totalizando 40 (quarenta) horas-aula.

A metodologia do curso contou com a disponibilização de textos em *PDF*, videoaulas e discussões em fóruns mediadas por tutores. O quadro de tutores no ambiente on-line e facilitadores nos momentos presenciais, por sua vez, foi formado por profissionais da

SEEDUC-RJ devidamente capacitados pela FGV. Para Marchisotti, Oliveira e Lukosevicius (2018), algumas premissas precisam ser seguidas para que esse método de ensino seja eficaz:

1) é preciso mesclar a educação a distância com encontros presenciais; 2) os professores precisam ser suficientemente capazes e não podem omitir a interação do aluno com o professor e com outros alunos; e 3) o material precisa ser apropriado para esse tipo de aprendizado, assim como os métodos de comunicação e as tecnologias utilizadas. (MARCHISOTTI, OLIVEIRA E LUKOSEVICIUS, 2018)

O método de avaliação foi uma prova presencial e seu resultado foi utilizado para formar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual). A nota da avaliação foi um requisito para certificação, mas seu resultado não incidiu em reprovações, pois não havia uma política de consequência definida. O requisito mínimo para obtenção do certificado de conclusão era de 70% de acerto de um total de vinte questões. Essa estratégia ocasionou a necessidade de aumentar o número de aplicação de provas, pois os gestores eleitos não tinham um número especificado de chances para obter sucesso na avaliação. Segundo a SEEDUC-RJ, alguns diretores gerais e diretores adjuntos precisaram fazer a prova mais de uma vez até a conclusão, contudo este percentual não foi divulgado.

No ano de 2017, houve processo consultivo para a eleição de diretores gerais e diretores adjuntos das unidades escolares. O quadro foi composto por professores, que teriam de participar de uma formação para o cargo. Ainda em 2017, cerca de 1.570 gestores participaram da formação. O público-alvo foi dividido em grupos de prioridade para ondas de ofertas do curso, como escolas que passaram pela ocupação da sociedade, escolas com maior número de alunos, entre outros aspectos.

A Resolução SEEDUC nº 5526, de 14 de junho de 2017, dispõe sobre a regulamentação do processo consultivo para a indicação de diretores gerais e diretores adjuntos, mas também dá outras providências, dentre elas uma específica sobre a formação:

DO CURSO DE GESTÃO ESCOLAR Art. 32 – Os servidores escolhidos pela comunidade escolar para exercer as funções de diretor geral e de diretor adjunto participarão de Curso de Gestão, composto das seguintes etapas: I – encontros presenciais; II – atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem; III – avaliação. §

1º - Os servidores somente serão designados por ato do titular da Secretaria Estadual de Educação após participação no Curso de Gestão e obtiverem aproveitamento igual ou superior a 70% na etapa de avaliação. O exercício nas funções ocorrerá com a publicação da designação em Diário Oficial. (Rio de Janeiro, 2017)

A Resolução está em consonância com o PNE, que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. A meta de número dezesseis, entre as vinte elencadas no Plano, aborda a importância do olhar para a formação continuada. Ela prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014)

O observatório do PNE aponta que, até o ano de 2016, 33,3% de professores da Educação Básica passaram por alguma formação continuada. Há uma tendência de crescimento desse percentual, considerando que, em 2007, o percentual era de 13,3%. Contudo, ainda longe da meta: 100% até 2024. Os dados comprovam os desafios para as áreas responsáveis pelo desenvolvimento de pessoas nas organizações de educação básica e reafirmam a necessidade de investimento em programas de formação, visando ao alcance em escala mas também à avaliação desses treinamentos, com objetivo de aprimorar as ações e a aplicabilidade do conteúdo no trabalho, apoiando assim o alcance das estratégias.

4.3 A Importância da Formação Profissional

O investimento no treinamento profissional é caro para as organizações, contudo pesquisadores e profissionais concordam que esses investimentos são parte fundamental para atrair e reter talentos, para acompanhar as constantes mudanças tecnológicas e para alcançar sucesso nas estratégias das organizações (GROHMANN e KAUFFELD, 2013).

Harel e Tzafrir (1999) e Way (2002) em Mendes (2014) afirmam que a formação tem um impacto positivo na motivação e no desempenho do colaborador. Ainda em Mendes (2014), Becker (1962) afirma que a participação em formações conduz a uma melhoria de qualidade

da força de trabalho. E, de acordo com Aguinis e Kraiger (2009), melhora o desempenho da organização.

O conhecimento, no mundo do trabalho, influencia a tomada de decisão e implica ação de significado relevante, gerando benefícios para a organização. Sobre esse construto, Murashima (2011) apresenta a seguinte definição:

O conhecimento é uma construção social, é algo que não tem vida própria e não existe sem a intermediação do conhecedor, ou seja, no mundo do trabalho, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, a partir das interações sociais que ocorrem no espaço da organização, em um processo constante de movimento e mudança. (MURASHIMA, 2011)

A formação profissional representa uma ponte que une o desenvolvimento das pessoas às estratégias. O apoio forte e visível da organização é o fator vital para o sucesso geral das iniciativas de formação (EBOLI, 2016).

Eboli (2016) elenca alguns desafios para a estruturação dessas iniciativas, tais como identificar e priorizar as necessidades de aprendizagem atuais e futuras; vincular o treinamento a essas principais estratégias; assegurar o planejamento, desenvolvimento, apresentação e avaliação consistentes; e oferecer orientação para o desenvolvimento de uma filosofia de aprendizagem. A autora afirma ainda que a Educação Corporativa (EC), por exemplo, vem ganhando espaço significativo no Brasil. Hoje ela é mais abrangente, inclusiva e flexível, especialmente por conta da crescente realização de parcerias e da adoção de soluções de aprendizagem que podem ser utilizadas a qualquer hora e lugar (EBOLI, 2016).

4.4 A avaliação da formação

Em tempos de crise financeira, as organizações tendem a cortar ou reduzir os orçamentos de formações (GROHMANN e KAUFFELD, 2013), pois ainda há incerteza sobre os reais benefícios da formação profissional. Um campo de pesquisa cada vez mais utilizado na prática procura identificar se os benefícios do treinamento justificam os investimentos financeiros feitos e se os conhecimentos e as habilidades adquiridos em um treinamento são de fato aplicados no trabalho.

Para isso, é importante destacar o ciclo formativo, que é composto por quatro etapas fundamentais: (i) identificação/diagnóstico das necessidades de formação; (ii) programação das atividades formativas; (iii) execução das atividades; e (iv) avaliação da formação (MENDES, 2014).

Em muitas organizações, a etapa da avaliação é baseada somente na reação dos participantes realizada logo após um curso. No entanto, Wilcox (2006) em Grohmann e Kauffeld (2013), afirma que, para determinar os benefícios reais do treinamento, é importante avaliar não apenas os resultados de curto prazo mas também os resultados de longo prazo (por exemplo, transferência para a prática).

As medidas de avaliação precisam ser viáveis e atender demandas práticas. Os questionários, por outro lado, precisam ser bem aceitos pelos entrevistados e facilmente aplicáveis a uma ampla variedade de treinamentos. Além disso, precisam ser econômicos e propiciar eficiência em termos de tempo de resposta e de análise dos dados coletados (AGUINIS e KRAIGER, 2009). Não obstante, precisam apresentar os benefícios dos treinamentos, pois seus resultados serão constantemente questionados.

A avaliação é importante na medida em que permite justificar o investimento na formação, demonstrando sua contribuição para os objetivos da organização. Também possibilita a decisão de continuar ou interromper programas de treinamento e permite obter informações para melhorar iniciativas futuras (KIRKPATRICK e KIRKPATRICK, 2006). Em tese, deve responder a duas questões: se os objetivos foram alcançados e se, ao alcançá-los, houve resultado no aumento do desempenho (AGUINIS e KRAIGER, 2009).

O modelo desenvolvido por Kirkpatrick (1959) é muito popular, considerado por muitos como o mais significativo e é a base para uma série de estudos sobre o tema. Nele, o autor define quatro níveis do processo de avaliação: (1) a reação, ou seja, reações emocionais do participante ao treinamento; (2) a aprendizagem, aquisição de conhecimento, bem como a mudança de atitude por meio do treinamento; (3) o comportamento, isto é, a aplicação de conteúdos de formação no trabalho; (4) os resultados, em termos de impacto organizacional (KIRKPATRICK e KIRKPATRICK, 2006).

Segundo Eboli e Hourneaux (2009), além de Kirkpatrick, outros autores criaram suas próprias metodologias com foco na avaliação de programas de formação. A Tabela 2, adaptada pelos autores, mostra uma análise feita por Marinelli (2007), em que tais

metodologias são comparadas à de Kirkpatrick, com a inserção de um quinto nível. Os autores também destacam que a base para a definição das metodologias é muito semelhante aos modelos tradicionais e que se baseiam no modelo original de Kirkpatrick.

Tabela 2 - Metodologias de avaliação das formações

Metodologias	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Kirkpatrick (original de 1959)	Reação	Aprendizagem	Comportamento (Transferência)	Resultados	-
Parker (1976)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados Profissionais	Retorno sobre investimento
Hamblin (1978)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Mudança organizacional	Valor final
Phillips (1996)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados profissionais	Retorno sobre investimento
Parry (1996)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados profissionais	Retorno sobre investimento

Fonte: Marinelli (2007) adaptado por Eboli e Hourneaux (2009)

Seguindo, portanto, conceitos de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) e de Wang e Wilcox (2006), Grohmann e Kauffeld (2013) desenvolveram o Q4TE⁵, uma medida de autorrelato eficiente em termos de tempo e amplamente aplicável, especialmente para formações profissionais. A medida leva em conta os quatro níveis do modelo de Kirkpatrick em seis escalas, conforme figura abaixo.

Figura 2 - Escalas do Q4TE



Fonte: Grohmann e Kauffeld (2013) e traduzido pelo autor desta pesquisa

⁵ O questionário foi traduzido para este estudo. A versão original consta no Apêndice D.

O modelo apresentou resultados que configuram uma medida eficiente em termos de tempo e generalizável para diversos conteúdos e contextos de formação. Além disso, sólidas propriedades psicométricas e valores de consistência interna para todas as escalas do Q4TE.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

A natureza de uma pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista (CRESWELL e CLARCK, 2007). Com base na perspectiva desses autores, este estudo pode ser considerado misto, pois incorpora aspectos de natureza quantitativa e qualitativa. Segundo Vergara (2012), pesquisas quantitativas caracterizam-se pela objetividade, pelos instrumentos estruturados para a coleta e pelas técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Já as qualitativas, contemplam a subjetividade, a valorização da visão de mundo dos sujeitos.

Ao assumir que os métodos podem ser vistos como complementares ao invés de rivais, traz à tona a ideia de triangulação (VERGARA, 2012). Ainda segundo a autora, no âmbito das ciências sociais, a triangulação pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno.

Neste estudo, foi utilizada a triangulação de métodos, com entrevistas estruturadas e semiestruturadas, classificada como simultânea, pois foram utilizadas em paralelo e não no sentido de uma corroborar ou refutar a outra. Isso significa que a interação entre os métodos ocorreu na conclusão do estudo e não na coleta de dados.

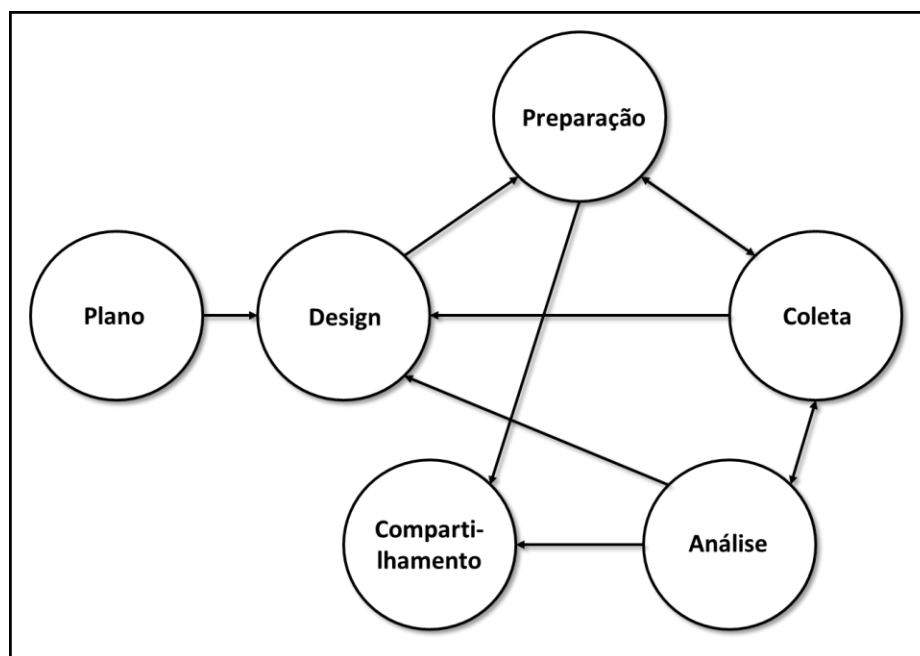
Segundo Yin (2014), o estudo de caso é ideal durante a análise de eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O foco em fenômeno contemporâneo e não em fenômeno histórico se dá principalmente na aplicabilidade no mundo real, especialmente quando o fenômeno ou contexto puderem não estar claramente evidentes. Portanto, o estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real, trazendo a teoria para a prática cotidiana.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo “o caso” em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente

quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (YIN, 2014).

Embora tenha procedimentos formais rigorosos e lineares, também é um processo de investigação interativo, conforme esquema a seguir.

Figura 3 - Processo de investigação do estudo de caso



Fonte: YIN (2014)

Estudos de caso podem servir para desenvolver uma teoria ou testá-la (YIN, 2014). Esta pesquisa parte de um problema, cuja teoria desenvolvida para solucioná-lo será testada em um contexto específico do mundo real e contemporâneo.

Segundo YIN (2014), a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências: documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2014). Ademais, este estudo utiliza uma série de técnicas de pesquisa, tais como entrevistas estruturadas, semiestruturadas, além de análise de conteúdo e revisão bibliográfica.

O autor afirma também que o método é ideal quando as principais questões começam com “como?” e “por quê?”. Por isso, o estudo de caso foi o método escolhido para responder ao problema de pesquisa: como as instituições educacionais podem avaliar as contribuições da formação profissional em gestão escolar no contexto da educação brasileira?

Para isso, foram apresentados construtos referentes à formação profissional, aos processos e às teorias de avaliação da formação profissional, ao contexto da educação básica no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, incluindo dados recentes do Inep.

Para as entrevistas estruturadas, foi desenvolvido questionário mesclando o instrumento de avaliação do curso – Q4TE (GROHMANN e KAUFFELD, 2013) e perfil dos respondentes. Por meio de uma plataforma de pesquisa (Qualtrics), foi gerado um *link* para que o *e-survey* fosse enviado aos cursistas pela SEEDUC-RJ, uma vez que não disponibilizaram os dados dos cursistas ao pesquisador. Algumas adaptações foram feitas no questionário para garantir o rigor metodológico, listadas a seguir.

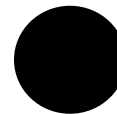
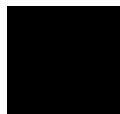
No estudo de Grohmann e Kauffeld (2013) foi utilizado questionário com 11 escalas (de 0 a 100), porque a tendência era demonstrar satisfação e assim as autoras poderiam entender melhor as variações. Contudo, estudos apontam que a escala de Likert com 5 variáveis é a mais recomendada, pois: inclui um ponto neutro (característica das escalas de número ímpar), mantém um nível de confiabilidade adequado e se ajusta aos respondentes com diferentes níveis de habilidade (DALMORO e VIEIRA, 2013), ao contrário das escalas com 10 pontos ou mais, que estão em desuso, que não proporcionam ganhos de confiabilidade e que promovem escolha complexa por parte dos respondentes.

Como as perguntas eram sequenciais e as escalas foram medidas ao mesmo tempo, a probabilidade de correlação entre elas era maior. Para minimizar essa questão e como forma de garantir a validade das respostas, questões foram mantidas na lógica afirmativa e outras foram alteradas para a lógica negativa. Cito como exemplo as questões abaixo:

- **O treinamento foi muito benéfico para o meu trabalho.**
☐ **Concordo Totalmente** ☐ **Concordo Parcialmente** ☐ **Nem concordo, nem discordo** ☐ **Discordo Totalmente** ☐ **Discordo Parcialmente**
- **A participação neste tipo de treinamento não é útil para o meu trabalho.**
☐ **Concordo Totalmente** ☐ **Concordo Parcialmente** ☐ **Nem concordo, nem discordo** ☐ **Discordo Totalmente** ☐ **Discordo Parcialmente**

Além disso, no intervalo entre as perguntas relacionadas ao curso e as relacionadas ao perfil dos cursistas, foi incluída uma pergunta que pudesse conferir a atenção dos respondentes, conforme abaixo:

- **Para continuar a pesquisa, escolha a opção que apresenta um quadrado.**



Por se tratar de uma organização pública, foi necessário entrar com um requerimento de autorização da pesquisa. Para isso, foi anexada ao processo uma cópia do projeto de pesquisa, a autorização da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE/FGV), além da cópia dos documentos pessoais do pesquisador, como Registro de Identidade e comprovante de residência. Foram feitas duas tentativas presenciais de abertura do processo na Diretoria Regional Metropolitana III, situada no bairro do Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, alguns telefonemas para o setor de protocolo. A informação obtida por meio dos agentes públicos foi de que houve problemas com o sistema de processos durante cerca de 20 (vinte) dias. Por fim, foi feita abertura do processo manualmente. Após esse período, o processo ficou em análise entre os períodos de junho e agosto de 2018. A área responsável pela autorização solicitou mais algumas informações posteriormente.

O envio do questionário on-line aos diretores gerais e diretores adjuntos foi realizado pela própria SEEDUC-RJ, pois não foram disponibilizados os dados dos cursistas. A Assessoria de Comunicação ficou responsável por esta etapa e não a Superintendência de Formação. Para os cursistas, foi enviado um e-mail com uma breve descrição da pesquisa e o *link* para a plataforma, contudo o pesquisador não teve acesso ao seu conteúdo. O questionário foi enviado apenas uma vez e ficou disponível para os respondentes por um período de 60 dias.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram simultaneamente ao período em que o questionário ficou disponível. A amostra se deu por acessibilidade, tendo em vista que o procedimento adotado pelo pesquisador foi o de recorrer a indicações dos contatos profissionais que desenvolveu ao longo dos mais de oito anos de experiência como professor da educação básica.

Importante salientar que, como o pesquisador atua na esfera municipal, sua rede de contatos é constituída em grande número por atores do segmento educacional que atuam, atuaram ou conhecem servidores da esfera estadual. Além disso, os entrevistados indicaram o contato de outros diretores, que também se enquadravam nas premissas. Para agendamento

das entrevistas semiestruturadas, foram utilizadas ferramentas de mensagem digital (Whatsapp e Facebook Messenger).

Para a realização das entrevistas, foram adotados procedimentos indicados por Duarte (2004), que evidencia o planejamento (e “ensaio” prévio) da atuação nas situações de contato, a escolha de uma roupa neutra (traje formal, sem mensagens escritas ou iconográficas que possam sugerir pontos de vista pessoais ou envolvimento com movimentos religiosos, políticos, étnicos etc.) e a pontualidade, que ajudam a garantir a qualidade do material a ser recolhido em entrevistas semiestruturadas.

A autora afirma ainda que, no caso de pesquisas que fazem uso de entrevistas, é necessário explicitar sempre (i) as razões pelas quais utilizou aquele instrumento; (ii) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; (iii) o número de informantes; (iv) o quadro descritivo dos informantes; (v) como se deram as situações de contato; (vi) o roteiro da entrevista (de preferência em anexo); e (vii) os procedimentos de análise.

Ao todo foram realizadas 8 (oito) entrevistas por indicações advindas das redes sociais e por indicação dos próprios entrevistados. O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008).

Os encontros com os entrevistados foram presenciais e via videoconferência (ferramenta Skype). As entrevistas foram gravadas, utilizando funcionalidade do celular (Iphone), e os arquivos foram armazenados na Plataforma Dropbox. Posteriormente, foram transcritas em sua integralidade para análise dos dados coletados.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1.1 Análise Quantitativa

6.1.2 Estatística descritiva da amostra

O questionário on-line foi respondido por 126 participantes, dos quais 97 foram considerados válidos. Para esta etapa, a base de dados foi tratada, excluindo os *outliers* – pontos fora da curva, que podem causar anomalias nos resultados obtidos. Para a análise dos

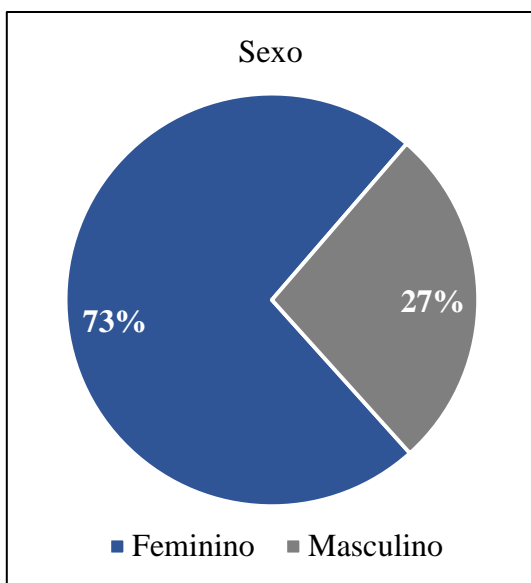
outliers, optou-se pelo critério multivariado. Um *outlier* multivariado possui valores extremos em mais de uma variável ou possui uma configuração de respostas incomum (KLINE, 2005).

O baixo índice de resposta (5%) refuta uma das teorias de Grohmann e Kauffed (2013) de que o inventário de avaliação desenvolvido com medidas curtas e concisas seria melhor aceito pelos cursistas, pelo menos neste contexto.

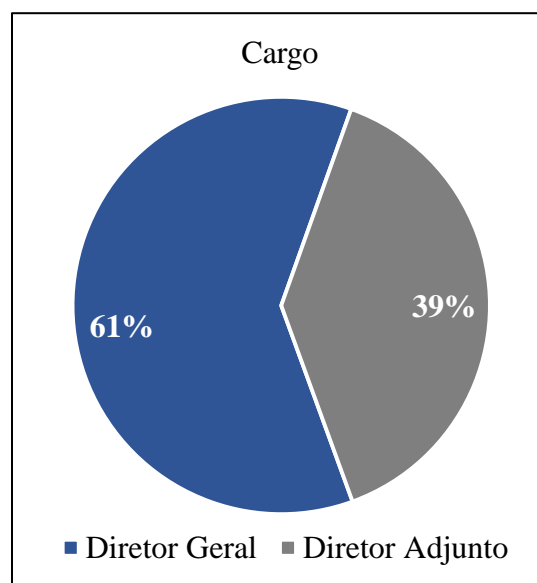
Tabela 3 - Estatística descritiva da amostra

Variável	Detalhamento	Observações	% do total
Cargo	Diretor Geral	59	61%
	Diretor Adjunto	38	39%
	Total	97	
Sexo	Feminino	71	73%
	Masculino	26	27%
	Total	97	
Localização	Rio de Janeiro	44	45%
	Fora do Rio de Janeiro	53	55%
	Total	97	
Tamanho da Escola	Até 1000 alunos	71	73%
	Mais de 1000 alunos	26	27%
	Total	97	
Formação em Gestão	Formação Em Gestão	62	64%
	Sem Formação	35	36%
	Total	97	
Grau de Escolaridade	Ensino Médio	2	2%
	Graduação	19	20%
	Especialização <i>lato sensu</i>	66	68%
	Mestrado	9	9%
	Doutorado	1	1%
	Total	97	

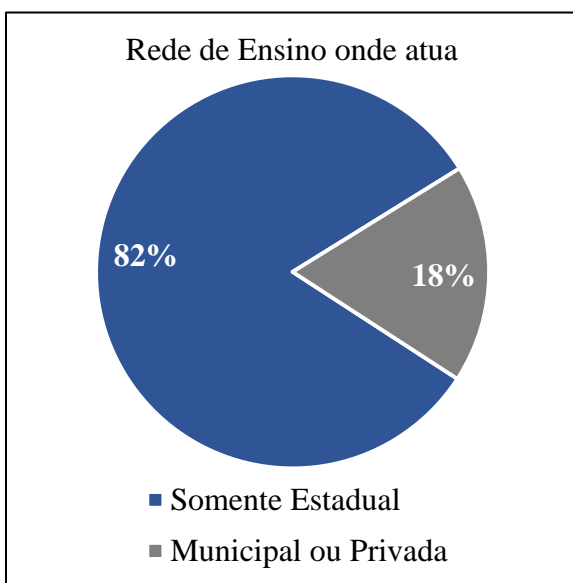
Fonte: produzido pelo autor

Figura 4 - perfil da amostra: sexo

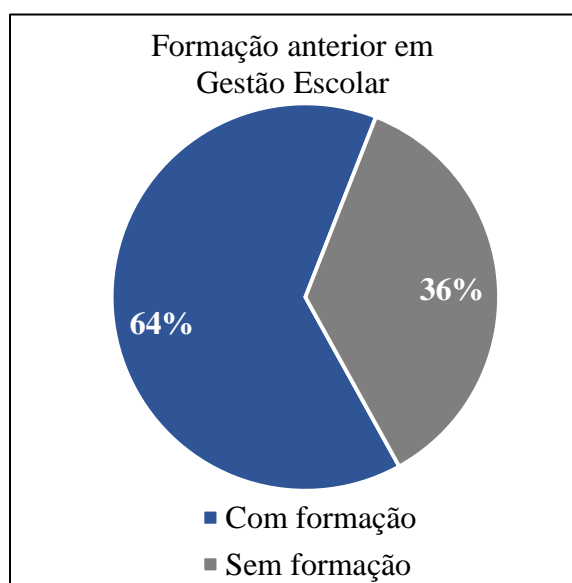
Fonte: produzido pelo autor

Figura 5 - perfil da amostra: cargo

Fonte: produzido pelo autor

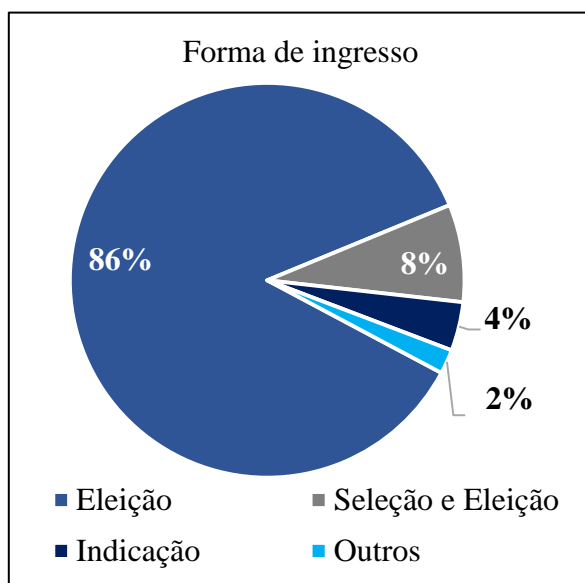
Figura 6 - perfil da amostra: rede de ensino onde atua

Fonte: produzido pelo autor

Figura 7 - perfil da amostra: formação anterior em Gestão Escolar

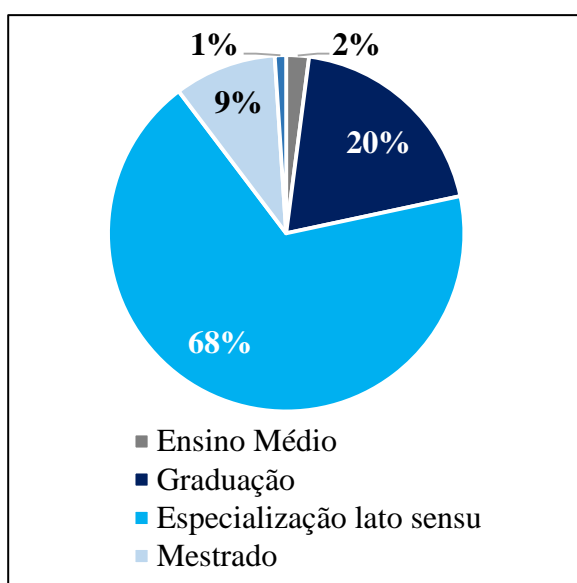
Fonte: produzido pelo autor

Figura 8 - perfil da amostra: forma de ingresso no mandato atual



Fonte: produzido pelo autor

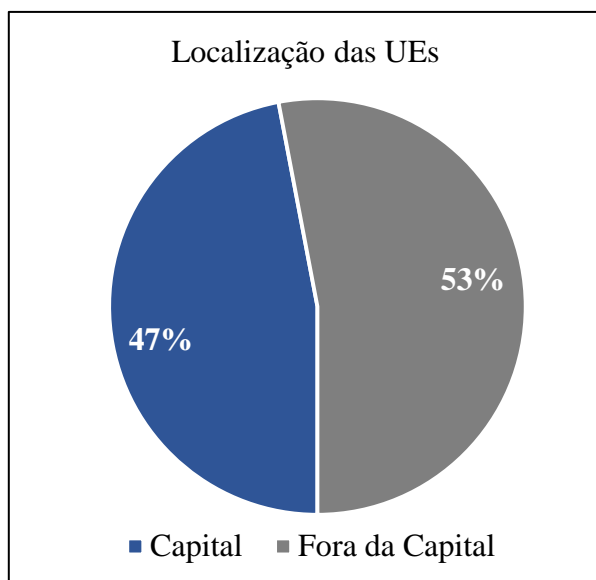
Figura 9 - perfil da amostra: escolaridade



Fonte: produzido pelo autor

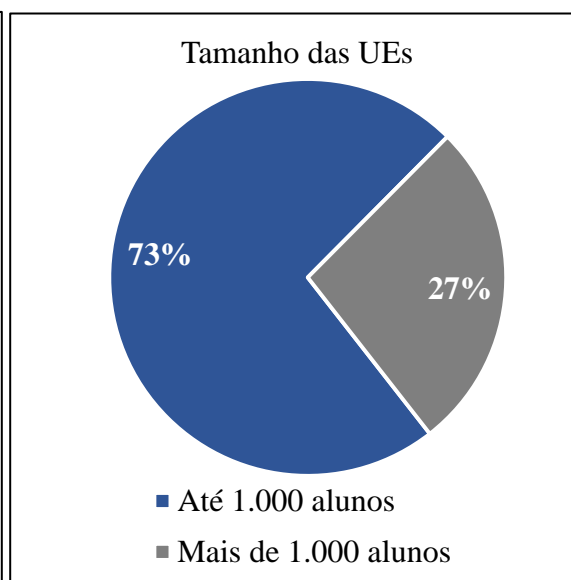
Diretores de 30 cidades participaram da pesquisa (33% das 92 cidades do estado). Em relação ao perfil das unidades escolares, estão assim distribuídas:

Figura 11 - perfil da amostra: localização das UEs



Fonte: produzido pelo autor

Figura 10 - perfil da amostra: tamanho das UEs



Fonte: produzido pelo autor

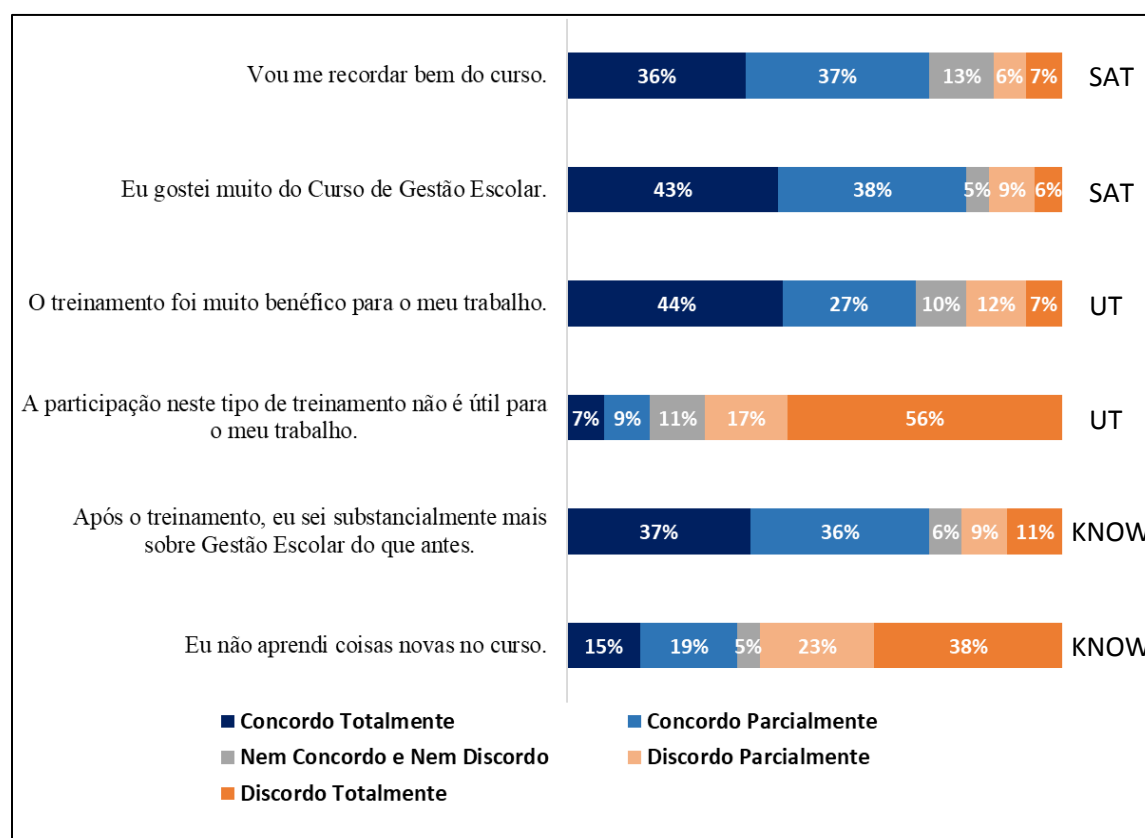
Dentro da perspectiva de resultados de curto prazo da formação em Gestão Escolar, foram avaliadas as dimensões de reação, incluindo satisfação (SAT) e utilidade (UT); e de aprendizagem, incluindo conhecimento (KNOW).

A satisfação (SAT) foi assim avaliada: 73% dos respondentes concordam total ou parcialmente que vão se recordar bem do curso, enquanto 81% concordam total ou parcialmente que gostaram muito do curso.

Sobre o aspecto da utilidade da formação, 71% dos cursistas afirmaram concordar total ou parcialmente que o treinamento foi benéfico para o trabalho. Em consonância, 73% afirmaram que discordam total ou parcialmente que este tipo de formação não é útil para o trabalho do gestor escolar.

Avaliando o conhecimento adquirido durante o curso, 73% dos gestores afirmaram que sabem substancialmente mais sobre gestão escolar após a formação do que antes. Em contrapartida, 34% dos respondentes concordam total ou parcialmente que não aprenderam coisas novas no curso.

Figura 12 - Gráfico de avaliação de curto prazo



Fonte: produzido pelo autor

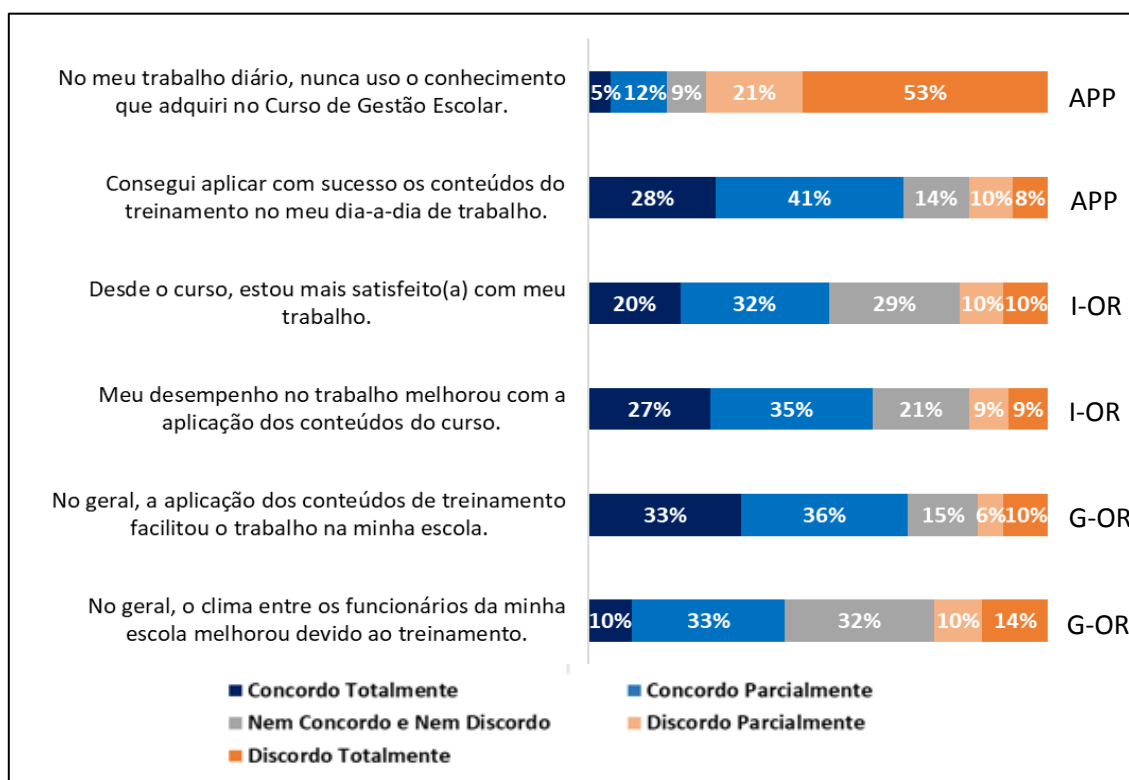
Em uma perspectiva de resultados de longo prazo da formação em gestão escolar, foram avaliadas as dimensões de comportamento, incluindo a aplicação prática (APP) e de resultados organizacionais, incluindo resultados individuais (I-OR) e globais (G-OR).

Sobre a aplicação prática, 74% dos respondentes discordam total ou parcialmente da afirmação que nunca utilizam o conhecimento adquirido no trabalho diário, enquanto 69% concordam total ou parcialmente que conseguem aplicar com sucesso o conteúdo do curso no dia a dia do trabalho.

Sobre o aspecto do resultado organizacional individual em decorrência da formação, 52% afirmam concordar total ou parcialmente que estão mais satisfeitos no trabalho após o curso. Contudo, 29% dos cursistas indicaram que não concordam e nem discordam com a afirmação.

Avaliando o resultado organizacional global, 43% dos gestores afirmaram que concordam total ou parcialmente que o clima organizacional entre os funcionários melhorou em decorrência do curso.

Figura 13 - Gráfico de avaliação de longo prazo



Fonte: produzido pelo autor

Após a finalização da etapa de coleta de dados, foram analisadas as variáveis latentes a serem utilizadas nos testes das hipóteses propostas, com o objetivo de mensurar e avaliar a qualidade das análises realizadas. Posteriormente, foram avaliadas hipóteses, ao estimar os betas que correspondem às relações existentes entre a variável independente e as dependentes. Para apoio à análise, foi utilizado um *software* estatístico (Stata⁶) amplamente referenciado em pesquisas acadêmicas.

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos dados para observação das tendências e suas relações com os fatores contextuais, apresentada acima em forma de gráficos. Em seguida, foram ajustados modelos de regressão linear múltipla.

A escolha desta abordagem analítica se justifica porque a pesquisa consiste em verificar se há associação entre uma variável resposta – tendência de avaliação positiva do curso – e um conjunto de variáveis explicativas referentes às características dos participantes (sexo, idade, escolaridade, cargo, tempo na gestão e formação em gestão) e das escolas (localização e tamanho). Sabe-se, entretanto, que a associação entre uma variável resposta e qualquer covariável depende de quais outras variáveis estão incluídas no modelo (ALVES e SOARES, 2013).

Para a análise, foi utilizada a seguinte fórmula:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 S + \beta_2 I + \beta_3 E + \beta_4 T + \beta_5 C + \beta_6 G + \beta_7 F + \beta_8 L + \varepsilon$$

Y é a variável dependente (avaliação positiva do curso = escalas 4 e 5) e as demais são variáveis independentes: S (Sexo), I (Idade), E (Escolaridade), T (Tamanho da Escola), C (Cargo), G (Tempo na Gestão), F (Formação) e L (Localização). O sumário descritivo pode ser analisado a seguir.

⁶ Stata é um programa de estatística que funciona em Windows, Macintosh, Linux e Unix, usado geralmente para análise econométrica. O Stata pode realizar tarefas simples como calcular média, desvio padrão, testes de hipótese, intervalos de confiança, até estatísticas mais complexas como análise de variância, regressão linear múltipla, regressão não-linear, regressão logística, análise de sobrevivência, regressão de Cox, entre outras.

Tabela 4 - Quadro estatístico descritivo

Variável	Observações	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx
Curto Prazo	97	3,861	1,075	1	5
Longo Prazo	97	3,624	1,053	1	5
Idade	97	4,925	0,913	29	68
Tempo de Gestão	97	5,510	6,19	0	25

Variável	Detalhamento	Dummy	Observações
Cargo	Diretor Geral	0	59
	Diretor Adjunto	1	38
Sexo	Feminino	0	71
	Masculino	1	26
Localização	Rio de Janeiro	0	44
	Fora do Rio de Janeiro	1	53
Tamanho da Escola	Até 1000 alunos	0	71
	Mais de 1000 alunos	1	26
Formação em Gestão	Formação Em Gestão	0	62
	Sem Formação	1	35

Variável	Detalhamento	Categórico	Observações
Grau de Escolaridade	Ensino Médio	2	2
	Graduação	3	19
	Especialização <i>lato sensu</i>	4	66
	Mestrado	5	9
	Doutorado	6	1

Fonte: Produzido pelo autor

Tabela 5 - Resultados dos testes estatísticos de curto prazo

	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.	Interval]
Sexo	-0,216	0,2469	-0,87	0,38	-0,706	0,275
Idade	0,027	0,0129	2,07	0,04	0,001	0,052
Escolaridade	-0,429	0,1659	-2,59	0,01	-0,759	-0,100
Tamanho da Escola	-0,083	0,2426	-0,34	0,73	-0,566	0,399
Cargo	-0,526	0,2280	-2,31	0,02	-0,979	-0,073
Tempo na Gestão	0,018	0,0187	0,97	0,33	-0,019	0,055
Formação em Gestão	-0,119	0,2375	-0,50	0,62	-0,591	0,354
Localização	-0,625	0,2175	-2,88	0,01	-1,058	-0,193
Constante	483.375	0,8532	6	0	3,138	6,529
Observações	97					
R ²	0,2419					
F	3,51					

Fonte: Produzido pelo autor

Os testes estatísticos apresentaram correlação entre a variável dependente e as variáveis independentes “idade”, “escolaridade”, “cargo” e “localização”, o que significa uma tendência a melhor avaliar o curso em aspectos de curto prazo quando os gestores têm mais idade, têm menor nível de escolaridade, ocupam o cargo de diretor adjunto e atuam em escolas fora da capital do Rio de Janeiro. Em tese, os resultados apontaram para uma diferença de percepção entre gerações, hierarquia e realidades regionais, quando avaliados os eixos de reação e de aprendizagem. A variável idade, contudo, demonstrou variação muito próxima a 0, o que indica não ser um fator tão relevante (0,001 a 0,052).

Ao avaliar os dados relacionados à perspectiva de longo prazo, novamente “cargo” e “localização” apresentaram correlação, contudo as demais variáveis não, o que significa que o “cargo” – diretor adjunto – e a “localização” – fora da capital – foram fatores determinantes para avaliação positiva da formação, seja na perspectiva de curto ou de longo prazo. Nesse tópico foram avaliados eixos de comportamento e de resultados organizacionais.

Tabela 6 - Resultados dos testes estatísticos de longo prazo

	Coef.	Std. Err.	T	P>t	[95% Conf.	Interval]
Sexo	-0,307	0,258	-1,190	0,237	-0,820	0,206
Idade	0,022	0,014	1,630	0,106	-0,005	0,049
Escolaridade	-0,218	0,173	-1,260	0,212	-0,563	0,127
Tamanho da Escola	-0,101	0,254	-0,400	0,690	-0,606	0,403
Cargo	-0,466	0,238	-1,950	0,054	-0,939	0,008
Tempo na Gestão	-0,001	0,020	-0,060	0,951	-0,040	0,038
Formação em Gestão	0,110	0,248	0,440	0,660	-0,384	0,603
Localização	-0,404	0,227	-1,780	0,079	-0,856	0,048
Constante	3,925	0,892	4,400	0,000	2,152	5,697
Observações	97					
R ²	0,1353					
F	1,72					

Fonte: Produzido pelo autor

6.2 Análise Qualitativa

6.2.1 Análise de Conteúdo

No questionário on-line foi incluída mensagem com espaço aberto para comentários dos cursistas: “Neste momento, gostaríamos de ouvir você”. O texto deixava a cargo do respondente o teor dos comentários: “Este espaço é para você colocar seus comentários, sugestões e outras questões sobre o Curso de Formação em Gestão Escolar”.

Para o tratamento desses dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo. Como esse tipo de análise constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2012), há a necessidade da decodificação do que está sendo comunicado. Para isso, Bardin (2006) elenca três etapas: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O procedimento mais indicado para o objetivo da pesquisa, portanto, foi o de dividir as observações em categorias e contabilizá-las. O conteúdo foi dividido em dois eixos centrais, um sobre avaliação do curso e o outro sobre sugestões de temas que precisam ser melhor explorados em futuras formações.

Tabela 7 - Avaliações sobre o curso

Categoria	Número de citações
Avaliações positivas generalistas	29
Avaliações negativas em relação à duração do curso	23
Avaliações negativas em relação à situações práticas	15
Avaliações positivas em relação à interação	10
Avaliações positivas em relação aos facilitadores na etapa presencial	8
Avaliações negativas em relação aos facilitadores na etapa presencial	4
Avaliações sobre etapa presencial longa	3
Avaliações sobre etapa presencial curta	2

Fonte: produzido pelo autor

As avaliações positivas generalistas foram apontadas com expressões como “foi útil”, “gostei muito”, “muito bom”, “muito satisfeita”, “maravilhoso”, “muito importante”, “excelente”, “bem elaborado”, “esclarecedor”, “significativo” e “adorei”. Algumas dessas expressões, no entanto, foram acompanhadas por conjunções adversativas, como as listadas abaixo.

“Achei o curso bom, mas muito corrido [...]” – Respondente 1 (R1).

“O curso é esclarecedor, mas superficial [...]” (R2).

“Gostei do curso, no entanto no dia da avaliação fiquei surpresa pois as questões versaram muito sobre Leis, o que não foi muito abordado durante o curso [...]” (R3).

Nesse sentido, os comentários apontaram para a necessidade de uma duração maior do curso e também para a importância do aprofundamento de alguns tópicos:

“Curso muito rápido, sendo insuficiente para quem inicia em gestão [...]” (R4).

“O curso foi muito bom, porém o tempo oferecido não foi o suficiente [...]” (R5).

“Bom curso, para mim foi excelente, só poderia acrescentar tempo, pois achei muito corrido, mas excelente [...]” (R6).

Para além das observações sobre a formação, as reações positivas também foram acompanhadas por observações sobre o contexto do trabalho, conforme abaixo:

“O curso foi bem elaborado e os tutores foram claros e objetivos, abrindo espaço para discussão e esclarecimento, porém é frustrante sair de uma capacitação cheia de gás e determinação e continuar na mesma situação de sempre, sem condições de realizar um trabalho digno por falta de pessoal e financeiro, sem contar com o mínimo de profissionais necessários como coordenador pedagógico, orientador pedagógico, auxiliar de secretaria e até mesmo porteiro” (R7).

A interação entre os participantes nos momentos presenciais foi avaliada como um dos pontos mais relevantes, propiciando a troca de experiências entre gestores experientes e também entre novos e experientes gestores.

“[...] O Curso de Formação de Gestão Escolar é um momento importante de apresentação e aproximação tanto entre gestores em formação, quanto entre os gestores em formação e parte da equipe da regional. Isso permite troca de experiências e enriquece a experiência” (R8).

“[...] O que valeu mesmo foi o convívio com os participantes diretores das unidades escolares presentes, os de longa data e os mais recentes. A troca de experiências é o que dava o clímax nos encontros” (R9).

As avaliações trouxeram sugestões importantes para futuras formações. Ao abordar a necessidade de incluir no curso mais situações práticas do cotidiano de um diretor escolar, o tema recorrente foi gestão financeira, especificamente a prestação de contas e a utilização do sistema da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Conexão).

Para a classificação dos tópicos citados pelos respondentes, foi utilizada uma relação de categorias desenvolvida por Heloísa Luck (2009) e adaptada por Fernando Luiz Abrucio (2010), sobre formas de gestão existentes em uma unidade escolar. A essa lista foi somada a categoria “legislação”, uma vez que os respondentes não foram explícitos sobre esse item.

Tabela 8 - Sugestões de temas para formações

Categoria	Número de citações
Gestão Financeira	12
Gestão Pedagógica	3
Gestão Administrativa	3
Gestão do Relacionamento Interpessoal	3
Legislação	2
Gestão da Infraestrutura	1
Gestão dos Resultados Escolares	0
Gestão do Relacionamento com a Comunidade	0
Gestão do Relacionamento com a Rede de Ensino	0

Fonte: produzido pelo autor

6.2.2 Entrevistas Semiestruturadas

Outra técnica utilizada foi a realização de 8 entrevistas semiestruturadas, a fim de aprofundar as discussões de um contexto complexo, de identificar o local de fala dos respondentes e as variáveis que pudessem influenciar a avaliação da formação.

O quadro a seguir apresenta o perfil dos entrevistados e das UEs que lideram. Os dados apresentam o sexo, o cargo, o grau de escolaridade, os anos de atuação no segmento da educação e no cargo de direção, além das cidades onde as UEs estão baseadas e o tamanho do público atendido. Cinco das entrevistas foram realizadas pessoalmente e as demais via ferramenta gratuita de videoconferência – Skype.

Tabela 9 - Perfil dos entrevistados

Identificação	Sexo	Cargo	Grau de Escolaridade	Anos em que atua na Educação Básica	Anos em que atua na direção	Cidade	Perfil da UE
A	Feminino	Diretor Geral	Especialização	33 anos	20 anos	Capital	Até 1.000 alunos
B	Feminino	Diretor Geral	Especialização	20 anos	10 anos	Capital	Mais de 1.000 alunos
C	Feminino	Diretor Geral	Especialização	28 anos	7 anos	Demais cidades	Até 1.000 alunos
D	Masculino	Diretor Geral	Especialização	12 anos	7 anos	Demais cidades	Até 1.000 alunos
E	Masculino	Diretor Geral	Especialização	23 anos	11 anos	Capital	Até 1.000 alunos
F	Feminino	Diretor Geral	Especialização	7 anos	1 ano	Demais cidades	Até 1.000 alunos
G	Feminino	Diretor Adjunto	Especialização	20 anos	10 anos	Capital	Mais de 1.000 alunos
H	Feminino	Diretor Adjunto	Especialização	17 anos	10 anos	Demais cidades	Mais de 1.000 alunos

Fonte: Produzido pelo autor

Por meio das entrevistas, foi possível concluir que o tempo de atuação na educação básica e o tempo na gestão escolar são fatores que influenciam a avaliação do curso. Além disso, outras variáveis, como contexto político-econômico e insatisfação com a atual gestão, podem influenciar a avaliação do programa de formação.

Sobre os tópicos de curto prazo, que avaliam reação e aprendizagem, os respondentes reafirmaram a diferença entre os níveis de experiência do público-alvo, como em:

“[...] Para quem é novo, talvez estivesse lá recebendo alguma novidade. Para mim, que estou na direção há vinte anos... trabalhando em direção, fica só um complemento [...]” – R/A.

A diferença do perfil dos participantes é novamente citada ao avaliar o conteúdo do curso:

“Acho que daria uma nota 6, de 0 a 10. Primeiro porque não se aprofundou nada, certos assuntos que para diretor de primeira viagem, que nunca atuou

na direção, não chegou nem perto, quer dizer... eu fico imaginando como estão essas pessoas, na parte administrativa. Não foi nem tocado certos assuntos importantíssimos, prestação de contas, merenda, como fazer mapa de merenda, como cuidar da infraestrutura da escola, essas planilhas, nada disso foi abordado no curso, então eu imagino que para essas pessoas... como já tinha nove anos de experiência, mais três cursos, para mim não fez diferença, mas para quem é novo... não tocou em coisas do dia a dia do gestor” – R/B.

“Eu achei o material muito bom, a plataforma eu achei muito boa e o que deixou a desejar foram os encontros presenciais. Eu percebi que os formadores não eram preparados, principalmente para lidar com diretores que já estavam na função e que já conheciam muito bem o fazer do diretor” – R/C.

“Por exemplo, na parte administrativa para os diretores que entraram... para mim nem tanto, mas para os diretores que entraram como novatos na eleição, eles sentem dificuldade da questão do financeiro da escola, de cuidar da parte documental da Receita Federal, entendeu? Prestação de contas, tudo mais. Porque assim, a gente que é professor, projeto no dia a dia a gente já desenvolve. Então o pedagógico nosso ele é alinhado e na questão financeira, a gente, lógico, faz uma consulta à equipe escolar, à comunidade escolar sobre de que forma que a gente vai gastar os recursos, mas na hora de fazer o serviço, de executar... eu estou querendo dizer assim, a parte burocrática, muitos colegas ainda têm dificuldade de lidar. E eu senti um pouco de falta de orientação do curso” – R/D.

Ainda sobre a escala de satisfação, os respondentes corroboraram o resultado da análise de conteúdo sobre a importância dada aos espaços de troca e interação entre os participantes:

“[...] Olha, eu gosto desse tipo de treinamento periododicamente, porque nós nos aproximamos. Nessas reuniões temos outros colegas, com outras realidades ou então muitas iguais a nós e a gente pensa muitas vezes que está só, que só eu que estou com esse problema, só eu que não estou sabendo fazer isso. Nesse momento a gente se junta, se sente mais forte, aprende, troca experiência. Eu acho esse momento muito bom, o presencial. A agente ia lá pelo uma vez por semana para esse encontro presencial, eu acho isso válido. Melhor do que a plataforma, que é mais chato fazermos sozinho. Lá no grupo era bom. Para ver como faz um, como interpreta outro. Aquela troca ali... tinha um lugar chamado fórum, mas eu não acessava aquilo não. Não sou muito dessas conversas por fórum. Gostava de conversar lá, ao vivo. Diretores novos, primeira vez, lá recebendo treinamento com antigos, foi boa para eles também, a troca direta é muito melhor que essa da internet” – R/A.

“Tinham dinâmicas sim que promoviam a troca e que às vezes, nós que já estávamos na função, naquele momento ali procurávamos dar algumas dicas” – R/C.

Quando questionados se sabem mais sobre gestão escolar do que antes, na escala de aprendizagem, as diferenças entre os perfis são evidenciadas. Abaixo os comentários de perfis com mais tempo de gestão e próximos à aposentadoria:

“Neste momento não, mais não. Eu sempre procuro estar atualizada, ver as novidades. Não vi ali nada que ‘agora sim, agora vou saber lidar com isso’, não” – R/G.

“Olha só, com certeza eu aprendi no curso. Mas assim, vou te ser franca... teve até um dia no curso que eu falei... quando eles falaram para gente sobre gestão democrática, parecia que eles tinham descoberto a roda. E na verdade não era, porque quem já estava na direção escolar já sabia o que era gestão democrática há muito tempo atrás. A gente vem falando sobre gestão

democrática desde quando eu entrei na direção em 2011, então ali não tinha nenhuma novidade e apresentaram para gente como se fosse a maior novidade do mundo. Então assim, até foi uma fala minha no curso: vocês estão dizendo isso aí como se fosse uma coisa que ninguém fizesse hoje em dia. E os diretores que, na verdade, passaram por um processo consultivo tiveram que exercitar muito essa forma de gestão, se não nem teriam passado pelo processo consultivo. Então, assim, a forma como o curso foi conduzido na formação presencial é que acho que foi o equívoco aí. De repente... eu não sei... poderia (ter) uma formação inicial para os diretores que estavam iniciando, que nunca tinham sido diretores antes e uma para os diretores que já estavam na prática. E depois, aí assim, promover uma troca de experiências, um alinhamento – R/C”.

Enquanto gestores com menos idade, tempo de atuação na educação e na gestão fizeram observações antagônicas:

“Sim, com certeza sim. Tanto os conceitos apresentados no conteúdo quanto a troca com os mais antigos” – R/F.

“Sim. Na verdade, assim, algumas informações acrescentaram. Comecei como diretor em 2011, eu era só professor de matemática, eu só dava aula. [...] Mas é lógico que a visão que tenho como gestor, do que era há sete anos atrás, é diferenciada. A gente vai aprendendo a apurar as necessidades da escola e não ser tão enlouquecido para tomar decisões e resolver [...] O que eu observei do curso de formação foi a questão dos diretores mais antigos terem disposição de querer mudar, a dificuldade de fazer o presencial, tiveram que fazer aquela recuperaçãozinha, dificuldade de receber o novo. Já implementada pela GIDE (Gestão Integrada da Escola) desde 2010, isso já rodava nas escolas. O diretor só delegava: o coordenador pedagógico vai fazer isso, o orientador educacional vai fazer aquilo, fulano de tal, e eu vou ficar só na minha sala fazendo prestação de contas, que a maioria dos diretores trazem esse ranço de administração antiga. Eles se sentiram forçados, não sei se é essa a palavra que posso utilizar, a receberem o novo. Já não

há mais condições de estar dentro de uma escola e de não assumir a postura de gestor.” – R/D.

Os gestores concordaram sobre a utilidade deste tipo de formação para a atuação do gestor escolar. Foi expressiva a importância que esses profissionais deram às ações de formação voltadas para a gestão:

“Eu acho importante fazer, tem que fazer, acho que tem que ser periodicamente, independente de ser perto da eleição” R/A.

“Eu acabei até de falar que é importante o diretor ter formação. Você entra até com outra segurança dentro da escola. Quanto eu entrei pelo processo consultivo eu nunca tinha sido diretora na minha vida. Eu tinha convivido 22 anos dentro do ambiente escolar, mas nunca tinha sido diretora e nem tinha ocupado nenhuma função de liderança nas escolas por onde passei. Mas quando fui para a formação, que a gente tinha uma semana de formação naquela época, e retornei para a escola eu vim com toda segurança para poder assumir a escola. Então eu acho importante sim esse preparo, essa formação” R/C.

“Muito! Sempre útil... deveria ter mais, regulares e de assuntos específicos [...]” R/H.

Na escala de longo prazo, foram avaliados tópicos como aplicabilidade, resultados organizacionais individuais e globais. Especificamente sobre a aplicabilidade do conteúdo do curso no cotidiano dos cursistas:

“Aplico no dia a dia, não com tanto sucesso porque estamos em um momento complicado de alunado e de colegas. Tanto que este ano, se Deus quiser é meu último, já tenho 33 anos de Estado. Vou me aposentar [...]” R/A.

“Sim, as ferramentas gerenciais, os indicadores, matriz GUT, matriz Swot, o que a gente usa para priorizar as ações da SEEDUC. Por exemplo, tudo que a SEEDUC manda é urgente, e aí num dos capítulos, o que o material do

curso tratava... ele ensinava a gente a montar essa matriz para a gente aprender a lidar com essas situações, para gente priorizar e não deixar nenhuma de lado. O que a gente viu no material agrega no nosso dia a dia sim, quem faz análise, quem é diretor do tipo que senta com a equipe para fazer análise de resultados... vem aí o resultado do Ideb... pegar os resultados históricos de tudo, ver por que a escola cresceu. Não é só um número bruto e colocar lá no quadro se a escola alcançou ou não a meta. E a apostila colocou a necessidade de a gente ser minucioso para fazer análise de resultado dos indicadores da nossa escola” R/D.

Os resultados organizacionais foram os mais difíceis para os cursistas avaliarem com base apenas em um autorrelato. Em parte, porque os itens idealmente também deveriam ser avaliados pelos demais atores envolvidos no processo: pares, funcionários, gestores, discentes e demais componentes da comunidade escolar. Sobre os resultados individuais, as respostas apontam isto:

“Se fiquei mais satisfeita? Olha, talvez... não sei se por causa do curso [...]” R/G.

“Olha, uma coisa que fiquei satisfeita é de ter essa preocupação de formar o diretor. Essa preocupação eu acho que tem de existir em todos os segmentos da escola, com diretor, com professor” R/C.

Em relação aos resultados organizacionais globais, voltados especificamente sobre clima, as entrevistas não apresentaram dados positivos:

“Vou ser sincera, com relação a relacionamento eu sempre tive um excelente relacionamento com meus funcionários. A gente mesmo contrariado com um ou com outro, cabeça de cada um... não alterou em nada meu comportamento, porque sempre tive bom relacionamento com professores, sempre busquei ter esse bom relacionamento com eles, não fez grande diferença não” R/A.

“Eu só posso falar por mim, acho que não precisaria ter feito, há muitos anos aqui e a cada quatro anos muda governador, muda rotina, muda todo mundo e não muda para melhor. As ideias que vem são... é muita pressão, muita coisa, muito papel, muita burocracia e educação “necas”. Vou ser sincera com você, eu me sinto uma burocrata do papel, as minhas adjuntas é que tomam conta da parte pedagógica, aluno e professor, etc [...]” R/B.

“Vou te ser muito franca, o clima aqui da unidade escolar não mudou em nada. Eu acho até que ele ficou prejudicado no período do processo consultivo. Depois que passou é que as coisas voltaram à normalidade. Por quê? Eu nunca tinha passado por um processo consultivo e aí eu via colegas fazendo da escola mesmo palanque, virou campanha política. E na verdade não era aquilo [...]” R/C.

Durante as entrevistas, foram recorrentes as referências ao MBA em Gestão Empreendedora, desenvolvido pela UFF em parceria com a FIRJAN, tanto pela duração do curso, quanto pela possibilidade de aprofundamento em algumas questões importantes para as atividades do gestor escolar. O nome, contudo, chamou atenção em se tratando de uma especialização para diretores de unidades escolares públicas. Ao abordarem a formação, os gestores fizeram afirmações conforme as relatadas abaixo.

“Eu agradeço muito à SEEDUC pelo MBA que foi sensacional, amei aquele curso. [...] O MBA em educação empreendedora, esse foi muito bom. Uma parceria do SESI com a UFF... Firjan. Muito bom, ótimo! Material didático, professores, tutores... na realidade o curso ele foi feito, ele foi criado para os alunos de administração. Formados em adm. Aí, acho que SEEDUC e SESI entraram num acordo e eles fizeram adaptação para a educação. Em realidade isso aqui é uma administração, só que tem um enfoque educacional. Na realidade foi um curso que... para quem nunca fez nada na

área de gestão, administração, como queira, poderia administrar até um restaurante, uma loja, uma empresa, porque foi bem amplo” R/A.

“Na verdade, o material dele abordava situações mais cotidianas do que o material que foi posto para gente. Se bem que o nosso MBA, foi um curso de dezoito meses e aí esse curso que a gente fez de formação, era um curso de curto prazo. Então não tinha como abordar todas as questões em um curso de curta duração” R/D.

Em artigo publicado no periódico científico *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, os autores Bruno Dias e Sandra Regina Mariano (2017) explicam a relação do empreendedorismo com a educação básica.

Isto posto que, o empreendedor, assim como o homem parentético⁷, não se limita às condições postas, à realidade estabelecida, portanto, às condições convencionalmente estabelecidas da sociedade a que pertence. Ao contrário, o empreendedor, como homem parentético, busca autorrealização, autonomia e emancipação. Deste modo, a formação para o empreendedorismo ou para a atitude empreendedora desde a educação básica seria fundamental, tanto para o desenvolvimento das organizações, quanto para dos indivíduos que as compõem. Em outras palavras, a educação empreendedora (ensino do empreendedorismo) contribuiria para a formação e desenvolvimento do homem parentético. (DIAS e MARIANO, 2017)

Por fim, foi questionado aos Diretores que demonstraram alto grau de insatisfação com o contexto se, de alguma forma, o fato poderia influenciar na avaliação do curso:

“Eu acho que sempre influencia. Até a mim mesma, eu fiquei me perguntando: será que não estava sendo exigente demais? Será que estava me deixando

⁷ “Homem Parentético” é o homem que não iria esforçar-se demasiadamente apenas para obter sucesso, segundo os padrões convencionais, como faz aquele cujo objetivo é só alcançar altos cargos na organização. O homem parentético, de acordo com Guerreiro Ramos (1984, p. 9), daria grande importância ao eu, e teria urgência em encontrar um significado para a vida. Não aceitaria acriticamente padrões de desempenho, embora pudesse ser um grande empreendedor quando lhe atribuísem tarefas criativas. (DIAS e MARIANO, 2017)

influenciar pela situação que a gente vive hoje de muita cobrança? Eu acho sim, que a cobrança é necessária. Que você precisa ter um certo controle. Mas assim, com respeito, com cordialidade. Eu acho que as coisas funcionam bem melhor. Até porque existe o diretor dentro da escola, eu também não posso ser permissiva ao extremo. Tem regras que precisam ser cumpridas e que preciso cobrar o cumprimento. Mas tem formas e formas de se cobrar”
R/C.

7. CONCLUSÕES

A ferramenta desenvolvida por Grohmann e Kauffeld (2013) apresentou eficiência no tempo, quando considerado o período empreendido na construção do instrumento e na análise dos dados para identificação dos resultados. Contudo, a hipótese de que a resposta dos cursistas seria rápida e maciça não se configurou com êxito. O contexto pode ter influenciado o resultado desse fator, uma vez que o questionário foi enviado por e-mail pela Assessoria de Comunicação da SEEDUC-RJ e não pela área fim, responsável pelas formações. Além disso, foi realizado apenas um envio para o e-mail corporativo dos cursistas. Embora todos os servidores possuam um e-mail corporativo, muitos utilizam o e-mail pessoal e recebem informações importantes somente pelo e-mail corporativo da escola.

As propriedades psicometricamente sólidas e a possibilidade de medir além das reações dos participantes foram confirmadas dentro da perspectiva de avaliação de formações em gestão no contexto da educação básica. Contudo, algumas questões do instrumento são direcionadas apenas aos cursistas que já estavam em cargos de gestão. Como havia diretores novos entre os participantes, assumindo pela primeira vez o cargo de diretor geral ou diretor adjunto, não seria possível avaliar a melhoria na função.

Como resultados da avaliação dos cursistas, a ferramenta demonstrou a importância de desenvolver programas apropriados para cada perfil de público, principalmente no que tange à experiência no cargo de gestão, às especificidades regionais e ao *background* de conhecimento empírico sobre a temática, como formação em nível de especialização, por exemplo. Entretanto, a troca e a interação entre os diferentes perfis de participantes foi considerada positiva pelos cursistas agregando novas visões à experiência adquirida.

A gestão financeira é um tema recorrente na fala dos diretores, evidenciando o que acreditam ser uma das principais dificuldades de um (novo) gestor escolar. Dentro dessa temática, as habilidades e competências para prestação de contas foram identificadas como fator preponderante para a atuação de um diretor escolar. Gestão de pessoas e gestão pedagógica também aparecem entre as preocupações, contudo em escalas bem menores do que a primeira.

Formações em gestão escolar foram consideradas essenciais para a função, uma vez que capacita e é vista como um dos fatores de valorização profissional pelos participantes. Todavia, o que os dados sugerem é a importância de que as formações não façam parte de uma estratégia isolada, em um período ou situação determinada, mas que sejam planejadas e sistematizadas como uma política de formação continuada, com programas mais extensos, relacionados com a prática e com aprofundamento de questões essenciais para escolas consideradas eficazes.

A insatisfação no trabalho pode influenciar a avaliação das formações, principalmente ao utilizar apenas como base os autorrelatos. Este fato é extremamente relevante, pois o instrumento foi desenvolvida sob a premissa de que os respondentes fariam uma análise isenta e que apenas os dados de autorrelato trariam as perspectivas centrais do curso. Nesse caso, idealmente, a participação de pares, subordinadores e líderes na avaliação dos cursistas em aspectos de longo prazo, evitaria esse viés e enriqueceria o processo com dados estratégicos. Por outro lado, o processo se tornaria mais complexo e demorado, por vezes inviabilizando o projeto de avaliação dos cursos, dependendo do número de participantes.

O inventário Q4TE, portanto, foi considerado um importante instrumento a ser utilizado por redes de ensino para avaliar programas de formação gerencial, em diferentes conteúdos, pois sua aplicabilidade e utilidade foram confirmadas por este estudo. Adicionalmente, a inclusão de um espaço aberto para comentários, possibilitando análise de conteúdo a partir da fala dos cursistas, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas, podem trazer luz para questões não evidenciadas pelo instrumento quantitativo e, assim, fazer com que eventuais problemas no itinerário formativo sejam corrigidos e os processos sejam constantemente melhorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Tereza G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo: v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão escolar e qualidade da educação:** um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.

AGUINIS, Herman; KRAIGER, Kurt. *Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society*. Annual Review of Psychology, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2017.

BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2003.

COLEMAN, J. S. (1966). **Desempenho das escolas públicas**. In: BROOKE, N. & SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

CRESWELL, John W.; CLARCK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. **Dilemas na construção de escalas Tipo Likert:** o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DHUEY, Elizabeth; SMITH, Justin. *How important are school principals in the production of student achievement?* The Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'Economique, 2014.

DIAS, Bruno; MARIANO, Sandra Regina. **Educação empreendedora na educação básica e o homem parentético de Guerreiro Ramos**. Cadernos de Gestão e Empreendedorismo, Rio de Janeiro, 2017.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

EBOLI, Marisa; Hourneaux, Flavio. **Os 50 anos da Metodologia de Kirkpatrick**: Reflexões sobre a Mensuração de Resultados em Educação Corporativa. São Paulo: EnANPAD, 2009.

_____. **Educação corporativa nos novos cenários empresariais**. GV Executivo, Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, Cássia; TEIXEIRA, Beatriz. **Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas**: o que pensam os agentes políticos? São Paulo: SciELO, 2016.

FERREIRA, Marieta; PAIM, José Henrique. (Org.) **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, Janete; TURATO, Egberto. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1): 17-27, jan, 2008.

GOIS, Antônio. Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GROHMANN, Anna; KAUFFELD, Simone. *Evaluating Training Programs: Development and Correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation*. International Journal of Training and Development, 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Ideb**: Estado do Rio não alcança as notas estipuladas para os ensinos fundamental e médio. Rio de Janeiro, O Globo, 03 set.2018. Entrevista a Paula Ferreira. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-nao-alcanca-as-notas-estipuladas-para-os-ensinos-fundamental-medio-23028904>> Acesso em: 18 Nov. 2018.

KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating Training Programs – The Four Levels*. San Francisco: Berrett - Koehler Publishers, Inc, 1998.

KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. 2.ed. New York: Guilford Press, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Regina Moura de; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. “**Não é só pelo diploma**”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 2016.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio. *The social representation of distance education from a Brazilian perspective*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 743-769, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300743&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 04 Nov. 2018.

MELLO, Fernanda Cavalcanti de. **A escola SEEDUC-RJ e o modelo de Universidade Corporativa: Possibilidades e aproximações**. 2014. Dissertação (mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MENDES, Ana Sofia. **O impacto da formação no desempenho dos colaboradores**. Dissertação (mestrado em *business economic*) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

MURASHIMA, Mary. **Universidades Corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos**. *Revista FGV Online*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 4-23, abr. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19871/18796>>. Acesso em: 04 Nov. 2018.

PAIM-FERNANDES, J.H.; MACEDO, M. D.; MOTA, J. P.; MARTINS, L. G. . Alinhamento para resultados no Ministério da Educação. In: Caio Marini; Humberto Falcão. (Org.). *Governança em Ação*. 2ed.: Icone, 2011, v. 3, p. 19-40.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PASSOS, Flávio. **Rio de Janeiro 2016**: o ano em que a conta não fechou. Dissertação (mestrado profissional) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC nº 5151 de 03 de novembro de 2014. Estabelece critérios de classificação em categorias das unidades escolares da Rede Pública Estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 5 nov. 2014.

_____. Resolução SEEDUC nº 5526 de 14 de junho de 2017. Dispõe sobre a regulamentação do processo consultivo para a indicação de diretores gerais e diretores adjuntos das Instituições de Ensino integrantes da Rede da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 20 jun. 2017.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: Gerindo escolas para cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

TEIXEIRA, M. **Formação para diretor escolar da educação básica**: o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.

SOARES, J. F. **Efeito da escola no desempenho cognitivo do aluno**. Revista eletrônica iberoamericana, Belo Horizonte, 2004.

VERGARA, Sylvia Costant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editoria Atlas, 2012.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. ; GALVAO, W. N. M. . Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros. Cadernos Cenpec, v. 6, p. 217-245, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

APÊNDICE A**Questionário enviado aos cursistas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PESQUISA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE TREINAMENTO
PARCERIA SEEDUC-RJ | FGV

Prezado(a) diretor(a),

Estamos desenvolvendo um estudo que tem por objetivo avaliar o curso semipresencial de Gestão Escolar ofertado aos Servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Sua participação é voluntária. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O tempo estimado de resposta é de 5 a 10 minutos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, clique no botão “Próximo” abaixo.

Contato: vinicius.santos@fgv.br

Você é um gestor da Rede Estadual do Rio de Janeiro?

- ☐ Sim
☐ Não

Atualmente, o cargo que ocupa é de:

- ☐ Diretor
☐ Diretor Adjunto

Você participou do Curso de Formação de Escolar oferecido pela SEEDUC?

- ☐ Sim
☐ Não

As questões a seguir se referem ao curso semipresencial de Gestão Escolar ofertado pela SEEDUC. Informe o quanto concorda ou discorda das informações abaixo.

Vou me recordar bem do curso.

- ☐ Concordo Totalmente ☐ Concordo Parcialmente ☐ Nem concordo, nem discordo
☐ Discordo Totalmente ☐ Discordo Parcialmente

Eu gostei muito do Curso de Gestão Escolar.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

O treinamento foi muito benéfico para o meu trabalho.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

A participação neste tipo de treinamento não é muito útil para o meu trabalho.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Após o treinamento, eu sei substancialmente mais sobre Gestão Escolar do que antes.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Eu não aprendi muitas coisas novas no curso.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

No meu trabalho diário, nunca uso o conhecimento que adquiri no Curso de Gestão Escolar.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Consegui aplicar com sucesso os conteúdos do treinamento no meu dia a dia de trabalho.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Desde o curso, estou mais satisfeito(a) com meu trabalho.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Meu desempenho no trabalho melhorou com a aplicação dos conteúdos do curso.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

No geral, a aplicação dos conteúdos de treinamento facilitou o trabalho na minha escola.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

No geral, parece-me que o clima organizacional melhorou devido ao treinamento.

() Concordo Totalmente () Concordo Parcialmente () Nem concordo, nem discordo
() Discordo Totalmente () Discordo Parcialmente

Para continuar a pesquisa, escolha a opção que apresenta um quadrado.



As questões a seguir estão relacionadas ao seu perfil:

Há quanto tempo concluiu o Curso de Gestão Escolar?

- ☐ Menos de 4 semanas
- ☐ Entre 4 semanas e 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos

Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade (incluir somente números):

Você atua como docente na:

- ☐ Rede Estadual
- ☐ Rede Municipal
- ☐ Rede Federal
- ☐ Rede Privada

Grau de Escolaridade:

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Há quantos anos você atua na área da educação (incluir somente números)?

Há quantos anos atua na direção da escola que está hoje (incluir somente números)?

Você assumiu seu primeiro mandato como diretor(a) através de:

- ☐ Concurso público
- ☐ Eleição
- ☐ Seleção e eleição
- ☐ Indicação (política, técnica ou outras indicações)
- ☐ Outra forma

Você assumiu seu mandato atual como diretor(a) através de:

- ☐ Concurso público

- ☐ Eleição
- ☐ Seleção e eleição
- ☐ Indicação (política, técnica ou outras indicações)
- ☐ Outra forma

Antes do treinamento, minha formação em Gestão Escolar era:

- ☐ Nenhuma
- ☐ Cursos livres
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Capacitações e treinamentos oferecidos pela Secretaria

Antes de terminar, gostaríamos de algumas informações sobre a sua escola.

Qual o número de alunos na sua escola?

- ☐ Menos de 500
- ☐ Entre 500 e 1000
- ☐ Mais de 1000

Quais turnos são oferecidos na sua escola?

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

Em que cidade está localizada sua escola?

Estamos chegando ao final. Neste momento, gostaríamos de ouvir você. Este espaço é para você colocar seus comentários, sugestões e outras questões sobre o Curso de Formação de Gestão Escolar.

Muito obrigado por participar da nossa pesquisa!

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Acredita que vai se recordar bem do curso?
2. Você gostou do Curso de Gestão Escolar?
3. O treinamento foi benéfico para o seu trabalho?
4. A participação neste tipo de treinamento é útil para o seu trabalho?
5. Após o treinamento, você pode afirmar que sabe mais sobre Gestão Escolar do que antes?
6. Aprendeu coisas novas no curso?
7. No seu trabalho diário, usa o conhecimento que adquiriu no Curso de Gestão Escolar?
8. Consegue aplicar com sucesso os conteúdos do treinamento no seu dia-a-dia de trabalho?
9. Desde o curso, está mais satisfeito(a) com seu trabalho?
10. Seu desempenho no trabalho melhorou com a aplicação dos conteúdos do curso?
11. No geral, a aplicação dos conteúdos de treinamento facilitou o seu trabalho na escola?
12. No geral, o clima entre os funcionários da escola melhorou devido ao treinamento?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DE QUATRO DAS OITO ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

RESPONDENTE A

1. Você acha que vai conseguir se recordar bem do conteúdo do curso?

Uma parte, porque já é mesmo do nosso dia a dia. Para quem é novo, talvez estivesse lá recebendo alguma novidade. Para mim, que estou na direção há vinte anos...trabalhando em direção, fica só um complemento. Eles não fizeram nada extraordinário, mostraram o dia a dia de uma escola mesmo, a quem a gente procura para resolver problemas.

2. Você gostou do curso?

Gostei, única coisa que eu achei... o conteúdo, para gente depois acessar a plataforma, nem sempre conseguia acessar em casa. A gente que não tem computadores tão modernos, a plataforma parecia mais adiantada, ou aqui na escola... textos muito bons, não senti dificuldade, achei que estava tudo dentro nosso meio de trabalho. Eu gosto de lidar, mas eu tenho colegas que não têm habilidades com computador. Se bem que a gente tem que se preparar para esse tipo de ferramenta, as vezes a gente tem uma dificuldade. Eu gosto de usar internet, mas vi colegas que tinham mais dificuldades de acessar, responder... na plataforma tinha umas questões que tinha que responder, confirmar e depois clicar em outro lugar. A gente respondia o questionário todinho, crente que foi e não foi. Pensávamos que tínhamos finalizado, mas não ia, tínhamos que responder duas ou três vezes, porque tinha que apertar outro lugar ali, esquecia, não sabia... o acompanhamento para a gente usar bem a plataforma não ficou muito bom. Olha, eu gosto desse tipo de treinamento periodicamente, porque nós nos aproximamos. Nessas reuniões temos outros colegas, com outras realidades ou então muitas iguais a nós e a gente pensa muitas vezes que está só, que só eu que estou com esse problema, só eu que não estou sabendo fazer isso. Nesse momento a gente se junta, se sente mais forte, aprende, troca experiência. Eu acho esse momento muito bom, o presencial. A gente ia lá pelo uma vez por semana para esse encontro presencial, eu acho isso válido. Melhor do que a plataforma, que é mais chato fazermos sozinho. Lá no grupo era bom. Para ver como faz um, como interpreta outro. Aquela troca ali... tinha um lugar chamado fórum, mas eu não acessava aquilo não. Não sou muito dessas conversas por fórum. Gostava de conversar lá, ao vivo. Diretores novos, primeira vez, lá recebendo treinamento com antigos, foi boa para eles também, a troca direta é muito melhor que essa da internet.

3. Você acha que sabe mais sobre o conteúdo do que sabia antes?

Neste momento não, mais não. Eu sempre procuro estar atualizada, ver as novidades. Não vi ali nada que “agora sim, agora vou saber lidar com isso”, não.

4. Aprendeu coisas novas no curso?

Não, enriqueceu pela troca. Os textos que eles usaram eu já conhecia as bases daquelas coisas. Gosto de ler, procuro textos sobre o assunto. Gostei, mas não achei que foi nada que me acrescentou tipo: “agora eu melhorei”.

5. Você usa no seu dia a dia?

Uso, experiências com relação a acompanhamento de infrequentes. Como se deve fazer. Sugestões de outras escolas, até algumas que vi ali eu achei válido. E outras mais que nem lembro, ou reforçou o que já pensava ou me deu subsídio maior.

6. Acha que conseguiu aplicar no seu dia a dia?

Aplico no dia a dia, não com tanto sucesso porque estamos em um momento complicado de alunado e de colegas. Tanto que este ano, se Deus quiser é meu último, já tenho 33 anos de Estado. Vou me aposentar, vou tirar licença, porque a gente está num momento difícil, tanto administrativamente, quanto para lidar com alunos com desinteresse total. Nesse ponto vejo que não é só na escola, mas a gente vê de forma geral, todos os colegas reclamando disso. Reclamando também dos professores que não vestem a camisa, com aquele empenho que as antigas vestiam. Têm professoras novas excelentes, mas têm outras... independente de serem professoras novas no Estado ou antigas, tem pessoas que empurram com a barriga mesmo e eu não estou acostumada com isso, estou ficando estressada com esse tipo de comportamento e aí estou entregando os pontos.

7. Você se sente satisfeita com seu trabalho, acha que o curso te ajudou a ficar mais satisfeita?

Não, infelizmente a gente aprende coisas, mas vê que nem tudo consigo fazer, porque depende do meu esforço. Do Estado mesmo. A gente não tem inspetor de aluno, não tenho porteiro, não tenho uma servente, você teve que ficar lá embaixo um tempo esperando e ligar para cá, nem merendeira... a coordenadora pedagógica fica para cima e para baixo como inspetora de aluno. A gente quer preparar alguma coisa, organizar, tudo isso vem para traz, porque depende desse suporte todo. Como a gente vai trabalhar se tem que ficar lá em cima, descendo, subindo, cuidando de portão, voltar para cá?

8. Você acha que em relação ao clima entre os funcionários, o curso ajudou algo em relação a isso?

Vou ser sincera, com relação a relacionamento eu sempre tive um excelente relacionamento com meus funcionários. A gente mesmo contrariado com um ou com outro, cabeça de cada um... não alterou em nada meu comportamento, porque sempre tive bom relacionamento com professores, sempre busquei ter esse bom relacionamento com eles, não fez grande diferença não.

9. Você fez alguma outra formação em gestão escolar? Um curso, uma pós...

Nós tivemos cursos já do próprio Estado, fui lá na Ilha do Governador, fizemos algumas semanas de cursos lá. Fiz uma Pós-graduação em educação de jovens e adultos, mas já foi há tempo, quando aqui era supletivo. Quando fiz a Pós, nós puxamos para esse... nós éramos três aqui dessa mesma escola. Soubemos que na UERJ abriu esse curso, nós fomos para lá, foi a primeira turma. Tinha questões de gestão escolar, porque a gente era diretora e a gente colocava o nosso ponto de vista. Eles sugaram muito de nós, até por ser a primeira turma, nós fomos mais sugados do que recebemos.

10. Você acha que foi importante fazer o curso? O que poderia melhorar?

Eu acho importante fazer, tem que fazer, acho que tem que ser periodicamente, independente de ser perto da eleição. Não sei nem se é uma vez por ano, um seminário, com habilidades, para gente fazer essa troca, aprender a lidar com essas plataformas. Ah, uma coisa que disseram que ia ter... fizemos em escolas que tinham laboratórios de informática, disseram que cada um ia ficar em frente ao seu computador, com uma monitora falando e a gente acessando, aprendendo a fazer e indo pra casa, mas começar por ali. Isso disseram que ia ser assim, mas não teve não. Que tivesse uma vez por ano, a participação de diretores, atualizar os diretores. Fiz perto de julho no segundo grupo, eleição no começo do ano. Depois desse não passei por outra formação.

RESPONDENTE B

1. Você considera que vai conseguir se recordar bem do conteúdo?

Acho que algumas coisas. A parte de legislação, a parte de protagonismo juvenil foi bem interessante, que no MBA foi bem mais rápida, o curso foi melhor. Não estou lembrando especificamente, porque já fiz quatro cursos de gestão e praticamente quase todos se repetem. O primeiro que fiz foi pela SEEDUC, na Unirio, uma Pós em gestão escolar, depois eu fiz em paralelo aquele MBA de empreendedorismo, fiz um curso de gestão da SEEDUC que eu qualifico como muito bom. Foi de março a setembro, foi junto com o MBA em 2014. De lá para cá, foi esse do ano passado para poder assumir o cargo aqui de diretora geral. Eu

já era adjunta há 9 anos, foi feito um curso muito rápido, muito pequeno, bem resumido, os melhores momentos da gestão. Mais ou menos isso.

2. Você gostou do curso?

Acho que daria uma nota 6, de 0 a 10. Primeiro porque não se aprofundou nada, certos assuntos que para diretor de primeira viagem, que nunca atuou na direção, não chegou nem perto, quer dizer... eu fico imaginando como estão essas pessoas, na parte administrativa. Não foi nem tocado certos assuntos importantíssimos, prestação de contas, merenda, como fazer mapa de merenda, como cuidar da infraestrutura da escola, essas planilhas, nada disso foi abordado no curso, então eu imagino que para essas pessoas... como já tinha nove anos de experiência, mais três cursos, para mim não fez diferença, mas para quem é novo... não tocou em coisas do dia a dia do gestor.

3. Acha que o curso foi benéfico para seu trabalho?

Para mim ele foi dispensável, não precisava ter feito. Eu estava na época, eu ainda não era diretora geral, eu descia, largava meu trabalho para fazer o curso, com pensamento nas coisas que eu tinha que fazer aqui.

4. Você acredita que aprendeu algo novo no curso?

Não...

5. Você usa no seu dia a dia coisas que aprendeu lá?

No curso? Eu não aprendi nada. Eu aprendi nos anteriores e na prática.

6. Você acha que o curso pode ter gerado alguma satisfação a mais, incluindo os diretores novos ou os antigos, como seu caso?

Para os novos sempre tem alguma coisa a acrescentar logicamente, porque é uma coisa totalmente fora da rotina deles, com certeza, isso não tenho menor dúvida. Agora, para os antigos, a gente se olhava assim e via que estava bastante distante da nossa realidade. Porque você trabalhando aqui dentro, na prática, ficou faltando muita coisa para ser abordada da prática de um colegio es-ta-du-al. Acho o seguinte, todo curso você tira alguma coisa, mas agora eu nem saberia te dizer o que foi mais marcante, tirando a questão do protagonismo juvenil. Essa achei bem interessante.

7. Você acha que o curso contribuiu para melhorar o clima entre professores e diretores estaduais?

Eu só posso falar por mim, acho que não precisaria ter feito, há muitos anos aqui e a cada quatro anos muda governador, muda rotina, muda todo mundo e não muda para melhor. As

ideias que vem são... é muita pressão, muita coisa, muito papel, muita burocracia e educação “necas”. Vou ser sincera com você, eu me sinto uma burocrata do papel, as minhas adjuntas é que tomam conta da parte pedagógica, aluno e professor, etc. Elas pedem minha opinião logicamente... olha (mostra uma bolsa com o equivalente a uma resma de folha A4), isso tudo aqui são planilhas que tenho que levar amanhã de manhã. Passei a tarde organizando hoje, aliás estou fazendo há duas semanas, lógico. Carimbo para levar... estou preparando para levar para minha regional amanhã de manhã. Essa é a função de um diretor geral de uma escola, é papel! Computador e papel! Entendeu? Bem difícil!

8. Há quanto tempo você está no Estado?

Eu estou no Estado fez 15 anos... não, 20 anos!

9. Como diretora, a primeira vez que assumiu tem quanto tempo?

Vai fazer um ano agora como diretora geral, eu trabalhei nove anos como diretora adjunta. Aqui, nessa mesma escola, nessa sala, nessa mesa aí de trás. Aí me candidatei como diretora, fui eleita e dezembro agora completa um ano.

10. Quantos alunos na escola?

Em torno de 1100 alunos na escola.

11. Manhã, tarde e noite?

Infelizmente é integral e tem noturno. O integral é formação de professores, 800... e o noturno temos ensino médio regular e o EJA ensino médio.

12. Por que mencionou ser difícil o fato de ser integral?

Porque é bastante difícil você manter um adolescente de 7h da manhã às 6h20min da tarde sem um atrativo, só aula, aula, aula, aula, aula, aula... quando não está na aula, está no estágio. Eles ficam mortos de cansados. Ó, é bem complicado! Quando o curso normal era em quatro anos o aluno ficava um turno só, aí no outro turno ele tinha vida própria, ele fazia os dois dias de estágio obrigatório, ou fazia cinco dias de estágio remunerado, ganhava um dinheiro, podia fazer um curso de inglês, podia fazer uma informática, podia dançar, podia fazer esporte, podia fazer o que bem entendesse. Agora não pode fazer absolutamente nada! E os alunos do terceiro ano ficam aqui de segunda a sexta e alguns corajosos sábado ainda ficam o dia inteiro no cursinho ou fazem à noite, jantam aqui e vão para o cursinho. É muita coragem, né?! Com esse sacrifício até que a gente consegue uma boa aprovação nas universidades públicas. Não sei se você viu quando chegou uma faixa, mas já deve ter mais uns 15 que não deram o nome na época em que a faixa foi feita, tem mais gente...

13. Você acha que é importante a Secretaria ou as Secretarias investirem em formações, tanto para professores quanto para os gestores?

Perfeitamente, eu agradeço muito à SEEDUC pelo MBA que foi sensacional, amei aquele curso. O da Unirio nem tanto, foi bom, mas nem tanto... o MBA em educação empreendedora, esse foi muito bom. Uma pareceria do SESI com a UFF... Firjan. Muito bom, ótimo! Material didático, professores, tutores...

14. O nome me chamou atenção, gestão empreendedora para diretor de escola...

Nossa, na realidade o curso ele foi feito, ele foi criado para os alunos de administração. Formados em adm. Aí, acho que SEEDUC e SESI entraram num acordo e eles fizeram adaptação para a educação. Em realidade isso aqui é uma administração, só que tem um enfoque educacional. Na realidade foi um curso que... para quem nunca fez nada na área de gestão, administração, como queira, poderia administrar até um restaurante, uma loja, uma empresa, porque foi bem amplo.

15. Os diretores receberam bem, mesmo não sendo focado, direcionado especificamente para as escolas?

Não, na realidade ele fala em escola o tempo inteiro, mas você sente alí uma adaptação e todo mundo gostou. Das pessoas que conheço que fizeram o curso não conheço ninguém que não tivesse gostado, e muito!

RESPONDENTE C

1. Você fez o curso?

Sim, fiz este ano.

2. Mas você já era diretora?

Já fui diretora adjunta e depois diretora geral. Adjunta eu fiquei de 2011 a 2012 e depois vim para a direção geral até hoje.

3. Você acredita que vai conseguir se recordar bem do curso?

Vou, até porque foi recente. Foi este ano. Meu processo consultivo foi no final de 2017 e a formação em janeiro e fevereiro de 2018. Foi o último grupo.

4. Você gostou do curso?

Eu achei o material muito bom, a plataforma eu achei muito boa e o que deixou a desejar foram os encontros presenciais. Eu percebi que os formadores não eram preparados, principalmente para lidar com diretores que já estavam na função e que já conheciam muito bem o fazer do diretor.

5. Na sua turma a maioria já era diretor?

Na minha turma a grande maioria sim, acredito que entre 70% e 80%.

6. Dos facilitadores, por que achou que pecaram?

Eu achei primeiro a falta de conhecimento mesmo e aí a falta de conhecimento gerava insegurança, que era facilmente perceptível, a insegurança deles, dos formadores, ao passar o conteúdo. Muita leitura de *slide* no ambiente presencial. E, assim... na verdade o material a gente tinha todinho na EAD, na Plataforma. Ler a gente sabia ler. A gente ia na formação presencial buscar o algo mais e que, eu pelo menos, não encontrei. E os meus colegas também era o mesmo.

7. Vocês tinham espaço de troca nesses momentos presenciais ou era mais aula expositiva?

Tinham dinâmicas sim que promoviam a troca e que as vezes, nós que já estávamos na função, naquele momento ali procurávamos dar algumas dicas.

(Interrompidos por um professor para resolver uma questão...)

8. Desse material que citou no on-line, por que você gostou?

Eu achei bem pertinente, com a prática do diretor (destaque) escolar. Muita coisa eu já conhecia, porque como fiz processo seletivo já tinha estudado muita coisa de gestão. No MBA que eu fiz também foi em gestão, então tinha muita coisa em comum e muita coisa que tinha aplicabilidade na prática. As videoaulas eram boas, tinham videoaulas na Plataforma. O material era muito bom, eu te confesso que me deu muito mais prazer em entrar na plataforma, ter o contato com o material ali, do que nos encontros presenciais. Nos encontros presenciais eu fui porque era obrigada a ir, porque tinha que ter frequência. Mas assim, dizer que eles me acrescentaram, me acrescentaram muito pouco.

9. Você acredita que o treinamento foi benéfico para o seu dia a dia?

Eu acredito que hoje, o diretor de escola, ele precisa sim ter formação em gestão. Então, com certeza isso foi bom, foi muito bom. Não vejo hoje um diretor assumir uma direção de

escola sem passar por qualquer forma de formação, de preparo para essa função. Então, com certeza foi sim, foi válido.

10. Você acredita que a participação neste tipo de treinamento é útil para o trabalho do diretor?

Eu acabei até de falar, que é importante o diretor ter formação. Você entra até com outra segurança dentro da escola. Quanto eu entrei pelo processo consultivo eu nunca tinha sido diretora na minha vida. Eu tinha convivido 22 anos dentro do ambiente escolar, mas nunca tinha sido diretora e nem tinha ocupado nenhuma função de liderança nas escolas por onde passei. Mas quando fui para a formação, que a gente tinha uma semana de formação naquela época, e retornei para a escola eu vim com toda segurança para poder assumir a escola. Então eu acho importante sim esse preparo, essa formação, essa... (pausa)

11. Você acredita que sabe mais sobre gestão escolar agora do que sabia antes do curso?

Olha só, com certeza eu aprendi no curso. Mas assim, vou te ser franca... teve até um dia no curso que eu falei... quando eles falaram para gente sobre gestão democrática, parecia que eles tinham descoberto a roda. E na verdade não era, porque quem já estava na direção escolar já sabia o que era gestão democrática há muito tempo atrás. A gente vem falando sobre gestão democrática desde quando eu entrei na direção em 2011, então ali não tinha nenhuma novidade e apresentaram para gente como se fosse a maior novidade do mundo. Então assim, até foi uma fala minha no curso: vocês estão dizendo isso aí como se fosse uma coisa que ninguém fizesse hoje em dia. E os diretores que, na verdade, passaram por um processo consultivo tiveram que exercitar muito essa forma de gestão, se não nem teriam passado pelo processo consultivo. Então, assim, a forma como o curso foi conduzido na formação presencial é que acho que foi o equívoco aí. De repente. eu não sei, poderia uma formação inicial para os diretores que estavam iniciando, que nunca tinham sido diretores antes e uma para os diretores que já estavam na prática. E depois, aí assim, promover uma troca de experiências, um alinhamento.

12. Você achou que o curso foi desenvolvido como se nunca tivessem feito parte da gestão?

Isso, tinham coisas ali muito elementares para quem já estava na gestão. Aí o que aconteceu? As formações presenciais ficaram desinteressantes para a gente.

13. Você acha que aprendeu coisas novas?

Eu vou te ser franca, porque a maioria eu já tinha ouvido falar. Mas, é sempre bom estar se atualizando, se aprimorando. Ninguém sabe tudo, você está sempre aprendendo, acumulando conhecimento. Então isso eu achei válido. Obrigou a fazer releituras de coisas

que eu já tinha lido anteriormente, isso foi positivo também. Quando eles citavam alguns autores, eu já tinha lido quando fui fazer o processo seletivo. Foi bom isso, foi positivo. Não foi tempo perdido, mas poderia ter sido melhor.

14. Acredita que algumas coisas do curso você consegue aplicar no dia a dia, trazer para a prática.

Quando tinha na plataforma... tinham estudos de caso que eles apresentavam casos do cotidiano que aconteciam com diretores, eles iam apresentando aquela historinha e aí muitas vezes eu via situações que eu tinha passado no meu dia a dia como diretora. E isso foi bom, faz você pensar, as vezes dava uma outra solução que você não tinha dado quando aconteceu com você. Apresentava uma outra forma de resolver aquela situação, eu achei que foi bom. Eu só acho assim, quando a gente vai fazer uma formação presencial, a pessoa que vai passar essa formação, ela tem que estar muito preparada para passar a formação. Porque a visão de muitos colegas é de aquela formação foi inútil e na verdade não foi, porque a gente tinha todo o material ali que era muito útil na prática.

15. O curso ajudou a ficar mais satisfeita no seu trabalho?

Olha, uma coisa que fiquei satisfeita é de ter essa preocupação de formar o diretor. Essa preocupação eu acho que tem de existir em todos os segmentos da escola, com diretor, com professor. Eu sempre falava com os professores aqui da escola o seguinte: a gente vê o médico e ele nunca para de estudar. Ele está sempre indo a congresso, fazendo um curso ali, uma especialização, alguma coisa. E o que eu via há alguns anos atrás dentro da escola é que os professores terminavam a faculdade e parecia que acabou. Aí vai para a sala de aula, vai trabalhar, e nunca mais se atualiza, poquíssimos eram os que se percebia que fazia esse tipo de atualização. E assim, eu tenho visto, pelo menos aqui na unidade escolar, essa preocupação, de buscar mais, de se atualizar.

16. Dos professores ou da SEEDUC para os professores?

A gente teve duas fases na SEEDUC. Aliás, eu já vivi muitas fases. 28 anos, né?! De 2010 para cá, a gente teve um avanço. A gente avançou em cinco anos, cinquenta anos. Houve momentos que, 22 anos de serviço, eu falava assim: nossa, eu estou quase me aposentando e realizei meu sonho de ver alguém voltado para educação, pensando em educação, preocupado com educação pública. Que bom! Eu não vou aposentar sem ter passado por essa experiência. Foi assim, me deu um gás! Eu lembro que, com 22 anos de serviço, com uma gestão que a gente teve dentro da secretaria de educação, eu me sentia como se tivesse entrado naquele ano no Estado. Me dava um ânimo, e eu sentia isso no ambiente escolar, com os professores, com todo mundo. E aí, quando foi em 2015, 2016, nós passamos por alguns problemas: invasão de escola, invasão de SEEDUC, mudança de secretário, enfim, uma série de coisas, que aí nós retrocedemos assim, esses cinquenta anos que avançamos, retrocedemos depois disso. E hoje em dia, embora a secretaria pregue uma gestão

democrática, incentive, peça que os gestores incentivem o grêmio estudantil, que os diretores incentivem o conselho escolar, enfim, uma série de coisas e faça gestão democrática dentro das escolas, eu não vejo a gestão democrática dentro da própria SEEDUC. Eu vejo muita imposição, muita arbitrariedade, e isso acaba deixando o profissional de educação muito machucado. E isso impacta diretamente no resultado aqui na ponta, que é na escola.

17. E você acha que, de alguma forma, esse descontentamento pode ter influenciado a maneira como as pessoas viam o curso?

Eu acho que sempre influencia. Eu até a mim mesma, eu fiquei me perguntando: será que não estava sendo exigente demais? Será que estava me deixando influenciar pela situação que a gente vive hoje de muita cobrança? Eu acho sim, que a cobrança é necessária. Que você precisa ter um certo controle. Mas assim, com respeito, com cordialidade. Eu acho que as coisas funcionam bem melhor. Até porque existe o diretor dentro da escola, eu também não posso ser permissiva ao extremo. Tem regras que precisam ser cumpridas e que preciso cobrar o cumprimento. Mas tem formas e formas de se cobrar.

18. Esse período que você falou de cinquenta em cinco, a que você atribui isso?

A gestão da secretaria de educação muito mais voltada para o chão da escola. Nós tivemos um secretário que ele visitava escolas, que ele conversava com diretores de escolas e que ele procurava saber o que estava acontecendo no dia a dia aqui, no chão da escola como a gente diz. Ele não era da educação, mas ele queria entender o que acontecia. Então isso eu acho importante, porque as vezes uma pessoa trancada numa sala, ela não tem noção do que acontece aqui no dia a dia da escola.

19. Você acha que o curso contribuiu para impactar nessa relação entre diretores e professores? No clima organizacional?

Vou te ser muito franca, o clima aqui da unidade escolar não mudou em nada. Eu acho até que ele ficou prejudicado no período do processo consultivo. Depois que passou é que as coisas voltaram à normalidade. Por quê? Eu nunca tinha passado por um processo consultivo e aí eu via colegas fazendo da escola mesmo palanque, virou campanha política. E na verdade não era aquilo. E a minha fala aqui sempre foi a seguinte: vocês já me conhecem, vocês sabem quem eu sou e se quiserem votar em mim estejam a vontade e se não, também. Não pedi voto a ninguém, não fui de sala em sala fazendo campanha, não pedi voto para professor, não fiz nada de diferente do que eu fazia há anos aqui dentro. Até porque, se eu mudasse a minha postura, era um motivo para eu mesma não votar em mim. E após a formação, você lendo o material, sempre te faz refletir e com certeza faz você mudar alguma coisa, melhorar. E quando a gente lê tudo sobre gestão, sobre clima organizacional, então isso te faz refletir sobre as suas práticas dentro da escola. Com certeza acrescenta, melhora. Até porque eu quero sempre melhorar, quero sempre que a escola fique cada vez melhor. E

isso impacta diretamente no meu relacionamento com professor, aluno, funcionário. Na verdade, eu dependo deles para que as coisas funcionem. Com certeza essa formação me fez sim pensar nisso, no clima da unidade escolar, como lidar com determinadas situações, lógico que faz você refletir. Nada é em vão.

20. Você viu o curso como uma formação continuada ou como algo que fazia parte do processo seletivo e isso pode ter mudado o caráter dele?

Posso te ser franca? Eu vi como uma etapa que tinha que cumprir para no final sair a minha designação. A maioria das pessoas que conversei enxergava assim, como ter que fazer para poder cumprir. Ter que ir às formações porque tinha que ter a frequência, porque no final era um dos requisitos para sair a designação. Quando comecei a ver o material, porque tivemos a primeira formação e depois liberaram acesso, explicaram como fazia para ter acesso, se apresentar. Aí depois vi o material que era apresentado por módulos, acho que eram três, você só passava para o seguinte se concluísse o anterior com exercícios, atividades, depois você avançava para o seguinte. Aí eu vi o material e fiquei: o material é bom e vai valer a pena de alguma forma. E a gente tinha que estudar também porque tinha uma prova que você tinha que ter 70% de aproveitamento. E uma prova que não era fácil. Quem disse que era fácil estava mentindo. Quem não leu o material e não estudou, não conseguia ter aproveitamento de 70% na prova. E a prova eu achei bem direcionada para a prática do gestor. Era objetiva, mas eram questões bem capciosas. Não eram objetivas, da resposta estar ali na cara. Você precisava pensar. Acontecia as vezes de ir para questão seguinte pensando na anterior e voltava para ver se era aquilo mesmo. Achei a prova bem difícil. Tinha que estudar, ainda mais a minha que era a última turma. A gente já tinha notícia de reprovação, de colegas que tinham feito várias vezes a prova, então a gente foi com essa carga. Todos que passaram foi porque estudaram, não dava para passar por sorte.

21. Que temas acha que seriam mais relevantes para uma rede que tem a maioria já no cargo há muitos anos?

Eu acho que o tema que hoje em dia é o grande desafio para o gestor é gestão de conflitos, clima organizacional... isso é muito difícil. Gestão de pessoas mesmo. A gente lida com muitas pessoas e além de tudo cada um tem seus problemas, então você acaba lidando com muita gente. O diretor de escola lida com professor, com funcionários administrativos, ele lida com pai de aluno, ele lida com vizinho da escola que as vezes vem fazer uma reivindicação que as vezes não tem nada a ver com ambiente escolar, mas que ele faz parte da comunidade escolar. Enfim, você lida com uma infinidade de pessoas e precisa aprender a lidar com pessoas. E quando a gente termina a faculdade... na faculdade a gente não aprendeu isso. Então acho que o grande desafio do gestor hoje é lidar com pessoas e desenvolver essa gestão democrática, porque além de tudo a gente tem dificuldade nisso. Não de ser democrático, de pedir ajuda, de aceitar participação, mas de provocar essa participação. Você tem pais que não são participativos, que não vem à escola... que você faz a primeira, a segunda, a terceira convocação e eles não comparecem à escola. Então isso

é um desafio também: como trazer essas pessoas para a escola? Que mecanismos a gente pode utilizar para trazer essas pessoas mais próximas para a escola, para participarem mais do ambiente escolar. Essa é a dificuldade que eu acho hoje do gestor. Fora toda a parte administrativa que o gestor hoje em dia, pelo menos da escola pública, está muito mais no administrativo do que no pedagógico, que eu acho errado. Existem escolas que tem o diretor geral, que é puramente administrativo. Nem vê a cara do aluno ali fora. E aí tem o adjunto que fica para o pedagógico. Eu acho errado, acho que o diretor geral da escola tem que passear por todos os segmentos, todos os setores da escola. O diretor precisa... ainda há pouco falei do secretário que visitava as escolas... o diretor precisa ter contato com aluno, precisa ter contato com professor, precisa ter contato com o funcionário, precisa andar no recreio escolar para saber o que está acontecendo ali. As vezes você ouve uma coisa de um aluno, uma coisa de outro aluno, aí você junta aquele quebra-cabeça e te dá a solução para um problema que você tem dentro da escola. Ou então te aponta um problema que você tem e que desconhecia e que podia te impactar de alguma forma no andamento da escola.

RESPONDENTE D

1. Você é diretor há quantos anos?

Eu sou diretor há sete anos, eu comecei em 2011, quando fui nomeado pela primeira vez como diretor adjunto em processo seletivo interno. Depois fui convidado para ser diretor geral interino em outra escola. Fiz novamente um processo seletivo e então me tornei diretor geral na escola atual.

2. Acredita que vai se recordar bem do conteúdo do curso?

O conteúdo auxilia o nosso dia a dia, mas ele não trouxe para os diretores a prática que a gente necessita no nosso cotidiano dentro de uma escola, ele é mais voltado para questão gerencial. É lógico que durante o curso, o material ele abordou situações-problema no contexto escolar, mas assim... ele serve de base, mas eu acredito que no dia a dia a gente consiga aprender mais do que com o material. Mas ele foi bem válido!

3. O que acha que ficou faltando?

Por exemplo, na parte administrativa para os diretores que entraram... para mim nem tanto, mas para os diretores que entraram como novatos na eleição, eles sentem dificuldade da questão do financeiro da escola, de cuidar da parte documental da Receita Federal, entendeu? Prestação de contas, tudo mais. Porque assim, a gente que é professor, projeto no dia a dia a gente já desenvolve. Então o pedagógico nosso ele é alinhado e na questão financeira, a gente, lógico, faz uma consulta à equipe escolar, à comunidade escolar sobre de que forma que a gente vai gastar os recursos, mas na hora de fazer o serviço, de executar... eu estou querendo dizer assim, a parte burocrática, muitos colegas ainda têm dificuldade de

lidar. E eu senti um pouco de falta de orientação do curso. Além de ter feito esse curso da Fundação Getulio Vargas, eu fiz o de empreendedorismo, MBA pela UFF.

4. E esse MBA agregou para você?

Sim. Na verdade, o material dele abordava situações mais cotidianas do que o material que foi posto para gente. Se bem que o nosso MBA, foi um curso de dezoito meses e aí esse curso que a gente fez de formação, era um curso de curto prazo. Então não tinha como abordar todas as questões em um curso de curta duração.

5. Você considera que o curso foi muito curto?

Foi. Talvez fosse a necessidade de tentar adiantar, de dar celeridade ao processo consultivo, mas eu acho que deve ter sempre uma formação continuada, promovida pela Fundação Getulio Vargas ou pela própria SEEDUC, para os diretores. Eu vejo a necessidade de ter sempre uma formação continuada.

6. Você acredita então que o fato de o curso ter feito parte do processo consultivo pode ter contribuído para a duração e isso pode ter atrapalhado?

Na verdade, assim, o curso ele poderia... esse período do curso eu achei válido ter acontecido, mas poderia ter um outro momento para dar continuidade a ele.

7. Você gostou do curso?

Sim.

8. Agregou para o seu trabalho no dia a dia?

Sim, as ferramentas gerenciais, os indicadores, matriz GUT, matriz Swot, o que a gente usa para priorizar as ações da SEEDUC. Por exemplo, tudo que a SEEDUC manda é urgente, e aí num dos capítulos, o que o material do curso tratava... ele ensinava a gente a montar essa matriz para a gente aprender a lidar com essas situações, para gente priorizar e não deixar nenhuma de lado. O que a gente viu no material agrega no nosso dia a dia sim, quem faz análise, quem é diretor do tipo que senta com a equipe para fazer análise de resultados... vem aí o resultado do Ideb... pegar os resultados históricos de tudo, ver por que a escola cresceu. Não é só um número bruto e colocar lá no quadro se a escola alcançou ou não a meta. E a apostila colocou a necessidade de a gente ser minucioso para fazer análise de resultado dos indicadores da nossa escola.

9. Você sabe mais sobre Gestão Escolar hoje do que sabia antes do curso?

Sim. Na verdade, assim, algumas informações acrescentaram. Comecei como diretor em 2011, eu era só professor de matemática, eu só dava aula. Minha pretensão de ser diretor, ela veio com a necessidade do tipo... minha esposa viu no site da Secretaria Estadual de Educação: abriu um curso para diretor. Estava recém-operado na época e assim poderia conciliar as duas matrículas na mesma escola. Dizem que diretor não faz nada... (risos) então resolvi fazer o curso, fui recém-operado fazer o curso no Rio (capital), fiz prova e participei de todo processo. Mas é lógico que a visão que tenho como gestor, do que era há sete anos atrás, é diferenciada. A gente vai aprendendo a apurar as necessidades da escola e não ser tão enlouquecido para tomar decisões e resolver.

10. Você acredita que usa no seu dia a dia o que aprendeu? Que consegue aplicar?

Sim, consigo aplicar sim. A matriz de importância das ações, a matriz Swot, o próprio PDCA, fazer análise da situação de verbas, de recursos, saber usar... o que é custeio e o que é capital. Isso tudo tinha na apostila e serve para o nosso dia a dia. Eu que já era diretor já sabia algumas coisas, até pelo MBA. Mas não é só pelo material e de estar lá só estudando, é pelo momento que compartilhamos práticas, o conhecimento com outros colegas que estão chegando e que podem agregar um pouco mais. A troca é válida de experiências.

11. E essa troca aconteceu, seja no fórum do ambiente virtual ou no momento presencial?

Sim. Na verdade, no nosso grupo... era um grupo formado por diretores que já eram da “antiga”, vinte anos diretor, eu há sete anos e os novos... com esse grupo bem misto, era possível fazer a troca sim de experiência, de informação, discutir alguns casos propostos na apostila, porque a apostila primeiro vinha com conteúdo e depois uma situação para ser tratada das unidades.

12. Essa mistura entre diretores muito antigos, diretores que estão no cargo há menos tempo e novos, você achou válida?

Sim, foi. O que eu observei do curso de formação foi a questão dos diretores mais antigos terem disposição de querer mudar, a dificuldade de fazer o presencial, tiveram que fazer aquela recuperaçãozinha, dificuldade de receber o novo. Já implementada pela GIDE (Gestão Integrada da Escola) desde 2010, isso já rodava nas escolas. O diretor só delegava: o coordenador pedagógico vai fazer isso, o orientador educacional vai fazer aquilo, fulano de tal, e eu vou ficar só na minha sala fazendo prestação de contas, que a maioria dos diretores trazem esse ranço de administração antiga. Eles se sentiram forçados, não sei se é essa a palavra que posso utilizar, a receberem o novo. Já não há mais condições de estar dentro de uma escola e de não assumir a postura de gestor.

13. Você acha que a formação contribuiu para melhora no clima organizacional?

É... (Dificuldade em responder).

14. Deixou você mais satisfeito com seu trabalho?

Sim! E, na verdade, assim... o papel é semear isso dentro da escola da melhor maneira possível. Trata-se de uma rotina, aplicar os 5S na cozinha, saber a questão do Conselho Estadual de Educação. A gente envolveu a escola inteira, porque a gente teve que sentar, aprender a observar os espaços da escola e fazer a tratativa das necessidades, do que seria necessário mudar naquele ambiente de trabalho.

15. Qual o tamanho de sua escola em termos de alunos e números de funcionários?

754 alunos, atendo dois turnos, manhã e tarde. Tenho do sexto ano até o Ensino Médio. 48 professores, 7 funcionários administrativos e 6 terceirizados. Tenho uma Adjunta, que nesse processo consultivo eu troquei. Quando assumi como interino, por dispensa da antiga diretora, a Adjunta permaneceu. Já era uma senhora que tinha idade para aposentar, e aí cheguei com ideias novas, tivemos muitos conflitos. Troquei e tive aceitação da comunidade escolar.

16. Tem algum tema ou temas que acha relevantes para futuras formações?

O que vejo como urgência na minha escola... às vezes muitos diretores não colocam nas reuniões a questão da inclusão, porque ninguém está preparado para a inclusão. A verdade é essa! Existem as leis, existe o Estado pedindo, cobrando, existe nosso aluno com laudo, mas por trás de tudo isso existem os profissionais que estão no dia a dia, que não sabem lidar com essa rotina. A realidade é essa! A gente acaba tapeando, disfarçando para que as coisas deem certo. A minha escola este ano recebeu uma sala de recursos que estava desativada aqui de uma escola do município. Em uma semana tive que reativar a sala de recursos, me apropriar com minha equipe e ainda te digo: com dificuldade de lidar com a situação da inclusão. Não por conta dos alunos, essa não é a questão, não é nada disso. É a questão de levar para minha equipe que, como eles chegam com essa questão da inclusão, que envolve adaptação curricular, preencher ficha de relatório... o meu professor de Ensino Fundamental dois e de Ensino Médio, ele tem essa dificuldade. Nós não temos, dentro da regional, alguém com curso, capacitado, para orientar a gente. O desafio não é só nosso, é um desafio que é de todo mundo a inclusão. Quando foi criada a lei da inclusão, foi algo que foi amarrado na lei, mas na prática não há uma orientação por conta dos órgãos. O Município trata a questão de uma forma, o Estado trata de outra. É essa a dificuldade que vejo, um tema que precisa ser trabalhado não só com os gestores, mas com professores em geral.

APÊNDICE D

Tabela 10 - itens do Q4TE e a tradução para Língua Portuguesa

Escala		Item	Referências
Reação	Satisfação	<i>Ich werde das Training in guter Erinnerung behalten.</i>	Adaptação de Bihler (2006, p.200)
		<i>I will keep the training in good memory.</i>	
		Eu vou me recordar bem do curso.	
		<i>Das Training hat mir sehr viel Spaß gemacht.</i>	Item adicional desenvolvido no grupo de trabalho (ver Brown, 2005)
		<i>I enjoyed the training very much.</i>	
		Eu gostei muito do curso.	
	Utilidade	<i>Das Training bringt mir für meine Arbeit sehr viel.</i>	Item adicional desenvolvido no grupo de trabalho (ver Mathieu et al., 1992)
		<i>The training is very beneficial to my work.</i>	
		O treinamento foi muito benéfico para o meu trabalho.	
		<i>Die Teilnahme am Training ist äußerst nützlich für meine Arbeit.</i>	Adaptado da forma inicial do Q4TE de Kauffeld et al. (2009)
		<i>Participation in this kind of training is very useful for my job.</i>	
		A participação neste tipo de treinamento é muito útil para o meu trabalho.	
Aprendizagem	Conhecimento	<i>Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Trainingsinhalte.</i>	Adaptação de Deschler et al. (2005, p. 34)
		<i>After the training, I know substantially more about the training contents than before.</i>	
		Após o treinamento, eu sei substancialmente mais sobre o conteúdo do que antes.	
		<i>In dem Training habe ich sehr viel Neues gelernt.</i>	Seguindo o modelo inicial do Q4TE de Kauffeld et al. (2009)
		<i>I learned a lot of new things in the training.</i>	
		Eu aprendi muitas coisas novas no curso.	

Comportamento	Aplicação para a prática	<i>Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.</i>	Adaptado da forma inicial do Q4TE de Kauffeld et al. (2009)
		<i>In my everyday work, I often use the knowledge I gained in the training.</i>	
		No meu trabalho diário, costumo usar o conhecimento que adquiri no curso.	
		<i>Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.</i>	Following Gnefkow (2008, p. 263)
		<i>I successfully manage to apply the training contents in my everyday work.</i>	
		Consegui aplicar com sucesso os conteúdos do treinamento no meu dia a dia de trabalho.	
Resultados Organizacionais	Individual	<i>Seit dem Training bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.</i>	Item adicional desenvolvido no grupo de trabalho (ver Ironson et al., 1989) seguindo Ong et al. (2004)
		<i>Since the training, I have been more content with my work.</i>	
		Desde o curso, estou mais satisfeito(a) com meu trabalho.	
		<i>Durch die Anwendung der Trainingsinhalte hat sich meine Arbeitsleistung verbessert.</i>	
		<i>My job performance has improved through the application of the training contents.</i>	
		Meu desempenho no trabalho melhorou com a aplicação dos conteúdos do curso.	
	Global	<i>Durch die Anwendung der Trainingsinhalte konnten Arbeitsabläufe im Unternehmen vereinfacht werden.</i>	Adaptado da forma inicial do Q4TE de Kauffeld et al. (2009)
		<i>Overall, it seems to me that the application of the training contents has facilitated the work flow in my company.</i>	

		No geral, a aplicação dos conteúdos de treinamento facilitou o trabalho na minha instituição.	Adaptado da forma inicial do Q4TE de Kauffeld et al. (2009)
		<i>Durch das Training hat sich das Unternehmensklima verbessert.</i>	
		<i>Overall, it seems to me that the organizational climate has improved due to the training.</i>	
		No geral, parece-me que o clima organizacional melhorou devido ao treinamento.	