UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Belo Horizonte
2013

ALINE GABRIELE PEREIRA

OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Belo Horizonte
2013

OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (FAE/UFMG – orientador)

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha (FAE/UFMG)

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda (FAE/UFMG)

Belo Horizonte
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter trilhado tão cuidadosamente o meu caminho e promovido o encontro com pessoas abençoadas que me fazem crescer em conhecimento, maturidade, esperança e amor!

À minha mãe, Belinha, jamais terei palavras... você é responsável por quase tudo que eu sou, obrigada pelos sacrifícios, pelos tantos ensinamentos, pelas longas conversas, por nossos momentos “Tal mãe, tal filha” e por todo amor que me inspira e me move!

Obrigada ao meu pai Marcos, ao meu irmão Renan e a toda a família pelo apoio, pelo zelo, pela paciência e pelo amor incondicional.

Agradeço ao Diennys por balançar as minhas certezas, por todos os questionamentos que tanto me fizeram crescer nesses quatro anos. Obrigada pela confiança, cumplicidade, paixão, amizade e pela chatice!rs

Ao grande mestre Fernando Fidalgo, que foi claramente instrumento de Deus em minha vida, agradeço por ter aberto tantas possibilidades e me feito confiar mais em mim! Pela liberdade, pelo carinho e por sua genialidade que sempre me surpreende, serei eternamente grata!

Aos grandes amigos Carol Borges, Gisele, Lorena, Everton, Jeferson, Isabele e Alyne, por me darem a certeza de que sempre terei abrigo nas tempestades e festa nos dias de sol!

À Mariana Cavaca e Jacqueline Laranjo agradeço por serem exemplos de dedicação que pretendo seguir para sempre! Vocês foram anjos de Deus nesta jornada, obrigada pela paciência, pelos conselhos, pelas gargalhadas e pela amizade tão valiosa!

À Universidade Federal de Minais Gerais e à Faculdade de Educação agradeço pela educação de excelência nos nomes dos professores que são fonte de inspiração e reflexões que ajudam a (des/re)construir a pessoa que sou: Hormindo Júnior, Leôncio Soares, Tânia Resende, Daisy Cunha, Ana Galvão, Cláudio Marques, Antônio Júlio Menezes, Eucidio Arruda, Maria Alice Nogueira, e Rosemary Dore. Agradeço também aos funcionários, sempre tão solícitos: Hélcio, Rose, Dani, Gilson, Marli, Carlos, Dona Vera e Valdir.

Aos amigos da faculdade que partilharam tão generosamente seus conhecimentos e sabedoria comigo, sem os quais este trabalho não seria o mesmo: Paula Elizabeth, Zulmira Medeiros, Gláucia Fátima, Herbert de Souza, Mirian Daniel, Fernanda Coutinho, Jussara Paschoalino, Sheila Brasileiro e Daniel Handan.

À equipe da Escola de Gestores, obrigada por uma experiência e aprendizado que jamais irei esquecer! Agradeço especialmente a Carol Mendes, Marcelinha, Danny, Wilian, Giselle, Alexandre, Jorge, Patrícia e Viviane!

À equipe GIZ por um ambiente de trabalho cheio de sinergia, generosidade, respeito e dedicação, tenho muito a agradecer! E especialmente à Francys, por ser exemplo de profissional e ser humano!

Aos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar agradeço por terem colaborado tão gentilmente com esta pesquisa e por me darem ainda mais vontade de lutar por uma educação de qualidade! A essas guerreiras e guerreiros que tanto se sacrificam por suas escolas, digo que não foi/é em vão, que a mudança é possível. Eu acredito!!!

“E ainda que tivesse o dom de profecia,
e conhecesse todos os mistérios
e toda a ciência,
e ainda que tivesse toda a fé,
de maneira tal que transportasse os montes,
e não tivesse amor,
nada seria.”
I Coríntios 13:2

RESUMO

É reconhecida a importância da formação continuada para o trabalhador da educação e, através da Educação a Distância (EaD) a realização de tal formação sem necessidade de dispensa do trabalho tornou-se ainda mais “viável” e comum sem que, no entanto, fossem consideradas as implicações de tal formação no trabalho e na vida desses sujeitos. O Curso de Especialização em Gestão Escolar, integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação, é um desses exemplos, ao fornecer aos gestores de escolas públicas de todo o Brasil formação continuada *lato sensu* a distância, e será o foco desta investigação, que busca analisar os tempos e espaços utilizados por esses gestores escolares na realização da formação. Para tanto a pesquisa foi realizada junto aos alunos egressos do curso oferecido pela UFMG nos anos de 2008 e 2010. Foram analisados os dados obtidos nos questionários de 260 sujeitos e entrevistas semiestruturadas, realizadas com 15 deles. Os dados resultantes da pesquisa estão distribuídos ao longo de três capítulos, nos quais serão abordados: a configuração do Curso de Especialização em Gestão Escolar e a forma como foi implementado; os fatores que facilitam e/ou dificultam a realização da formação continuada na modalidade EaD; o trabalho do gestor escolar e as particularidades de ser um trabalho majoritariamente feminino; e a relação entre tempo de trabalho e tempo livre. A análise foi realizada de forma a aprofundar a compreensão dos tempos e espaços utilizados por esses gestores na realização da formação, compreendendo-os para além da simples escolha dos sujeitos, como representações do contexto social do qual fazem parte.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação a Distância; Gestão Escolar; Tempos e Espaços.

ABSTRACT

The importance of continuing education for educational worker is known, and through Distance Education (DE) conducting such formation without the need for time off work became even more "viable" and common without, however, considering the implications of such formation in work and life of these subjects. The Specialization Course in School Management, part of the National Program College of Managers of Basic Education, established by the Ministry of Education, is one such example, providing to managers of public schools throughout Brazil continuing education *lato sensu* trough distance education, and will be the focus of this research, which seeks to analyze the time and space used by these school managers in conducting this formation. Thereunto the survey was conducted among the students egresses from the course offered by UFMG in 2008 and 2010. We analyzed data obtained from the questionnaires of 260 subjects and semi-structured interviews conducted with 15 of them. The data resulting from the research are spread over three chapters, in which will be treated: the configuration of the Specialization Course in School Management and how it was implemented; the factors that facilitate and/or hinder the achievement of continuing education in distance learning mode; the work of school management and the particularities of being a mostly female work; and the relationship between work time and free time. The analysis was performed in order to deepen the understanding of time and space used by these managers in conducting the formation, understanding them beyond mere choice of the subjects, as representations of the social context to which they belong.

Keywords: Continuing Education, Distance Education, School Management; Time and Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frequência de dias de horários utilizados pelos investigados para a realização das leituras dos textos exigidas pelo curso. 29

Figura 2: Frequência de dias de horários utilizados pelos investigados para a realização das atividades exigidas pelo curso..... 30

Figura 3: Frequência dos locais utilizados pelos investigados para a realização das atividades exigidas pelo curso. 32

Figura 4: Evolução da existência de plano de carreira no qual o curso resultaria em melhoria salarial entre as turmas de 2008 e 2010..... 43

Figura 5: Porcentagem de investigados que já haviam realizado outro curso em EaD antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar. 53

Figura 6: Evolução da realização de curso em EaD anteriormente entre as turmas de 2008 e 2010..... 54

Figura 7: Porcentagem dos investigados que possuíam computador e internet em casa quando da realização do curso. 55

Figura 8: Disponibilidade de computador e internet para uso dos investigados em casa e na escola onde trabalhavam. 56

Figura 9: Percepção dos investigados sobre a experiência de fazer um curso a distância. 58

Figura 10: Entre aqueles que precisavam de ajuda com a utilização do computador - especificação de quem os ajudava. 60

Figura 11: Ferramentas do computador/internet utilizadas pelos investigados antes da realização do curso..... 60

Figura 12: Gráfico de dispersão demonstrativo do tempo médio gasto semanalmente pelos investigados na realização do curso..... 68

Figura 13: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que tinham computador e internet banda larga em seus domicílios. 70

Figura 14: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que não possuíam computador e/ou internet em seus domicílios..... 70

Figura 15: Locais utilizados para a realização do curso por aqueles que possuíam computador com internet banda larga em seus domicílios..... 71

Figura 16: Locais utilizados para a realização do curso por aqueles que não possuíam computador e/ou internet em seus domicílios. 71

Figura 17: Locais utilizados por aqueles que não tinham ajuda com a utilização do computador. 73
Figura 18: Locais utilizados por aqueles que tinham ajuda na utilização do computador. 74
Figura 19: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que já haviam realizado formação a distância anteriormente. 76
Figura 20: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que nunca haviam realizado formação a distância. 76
Figura 21: Percepção pelos investigados sobre o tempo gasto na formação a distância em comparação ao gasto na formação presencial. 82
Figura 22: Opinião dos investigados sobre qual seria a principal facilidade encontrada na realização de uma formação na modalidade EaD. 84
Figura 23: Opinião dos investigados sobre qual seria a principal dificuldade na realização de uma formação na modalidade EaD. 85
Figura 24: Representação da idade dos investigados. 91
Figura 25: Tempo de experiência dos investigados como trabalhadores da educação. 91
Figura 26: Média de tempo semanal de tempo de trabalho dos investigados. 99
Figura 27: Representação do sexo dos investigados. 104
Figura 28: Porcentagem daqueles que tinham filhos morando em suas residências quando da realização do curso. 108
Figura 29: Representação por sexo daqueles que finalizaram o curso em um ano, em mais de um ano e aqueles que não finalizaram. 114
Figura 30: Percepção dos investigados sobre o grau de interferência da realização do curso sobre sua rotina de trabalho. 117
Figura 31: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam menos de 20 até 30 horas semanais. 120
Figura 32: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. 121
Figura 33: Locais utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam menos de 20 até 30 horas semanais. 123
Figura 34: Locais utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. 123
Figura 35: Dias e horários utilizados na realização do curso pelas mulheres. 125
Figura 36: Dias e horários utilizados na realização do curso pelos homens. 125
Figura 37: Locais utilizados na realização do curso pelas mulheres. 126
Figura 38: Locais utilizados na realização do curso pelos homens. 126
Figura 39: Percepção dos investigados sobre o grau de interferência da realização do curso sobre sua rotina pessoal. 131
Figura 40: Cruzamento dos dados referentes à percepção dos investigados sobre o grau de interferência do curso em sua rotina pessoal e a média semanal de horas de trabalho. 137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Existência de plano de carreira no qual o curso resultaria em melhoria salarial por regiões do estado. 43
Tabela 2: Investigados que possuíam computador e internet na escola onde trabalhavam por regiões do estado. 56
Tabela 3: Cruzamento dos dados referentes ao número de ferramentas utilizadas no computador/internet antes da realização do curso em relação à realização de curso em EaD anteriormente. 63
Tabela 4: Cruzamento entre os dados referentes ao tempo gasto semanalmente com o curso e a necessidade de ajuda na utilização do computador. 73
Tabela 5: Cruzamento entre os dados referentes ao tempo de experiência como trabalhador da educação e o sexo. 113
Tabela 6: Modelo final de análise da regressão referente à questão 23 do questionário. 135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
O problema de pesquisa 13
O curso – Lócus da investigação 17
Objetivos 19
Metodologia 19
Organização da dissertação 24
CAPÍTULO 1: PARA ALÉM DOS TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO 26
O programa Nacional Escola de Gestores e o Curso de Especialização em Gestão Escolar 33
Os dilemas políticos da formação 40
CAPÍTULO 2: O PAPEL DA EAD: as possibilidades e limites, os tempos e espaços da formação de gestores nessa modalidade 49
Formação a Distância: Onde? Quando? 64
Formação continuada e EaD 77
CAPÍTULO 3: OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR E DO ALUNO DE GESTÃO 89
Mulheres e Gestão Escolar 103
Os tempos e espaços da gestora e do gestor escolar em formação 116
Tempo de trabalho, tempo livre e formação continuada 127
CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS 151
ANEXOS 156
ANEXO 1: Questionário 156
ANEXO 2: Roteiro de Entrevista 163
ANEXO 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 164

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2008, o ingresso na Iniciação Científica sob orientação do Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, no âmbito da minha graduação em Pedagogia, me permitiu contato direto com o Curso de Especialização em Gestão Escolar, parte do Programa Nacional “Escola de Gestores da Educação Básica”, uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Quando iniciei minhas atividades como bolsista de Iniciação Científica, o curso estava sendo implementado, o que me permitiu presenciar e, até mesmo, participar dos primeiros contatos com os cursistas. Desde então, não mais consegui me desvincular do curso, no qual trabalho atualmente e que, além de contribuir enormemente para a minha formação como educadora, me instiga cada vez mais.

A possibilidade de contato com realidades tão diversas despertou meu fascínio em relação ao poder de alcance e às possibilidades da EaD, mas também despertou vários questionamentos e inquietações, a principal destas culminou na realização da presente pesquisa.

Durante os primeiros anos em que pude observar o Curso de Especialização em Gestão Escolar, estive em contato direto com os gestores, sendo eu quem os contatava para incentivar o acesso e a permanência no curso. Por este motivo, conheço discursos nem sempre tão diversos das dificuldades enfrentadas por estes gestores para conciliar o trabalho diário nas escolas com as atividades do curso, da superação diária que não aconteceria sem muita garra e força de vontade. Porém, eu permanecia me perguntando como esses gestores administravam seu tempo para conseguir realizar a

formação tendo, na maior parte das vezes, uma jornada de trabalho de oito horas diárias, família, filhos e outros afazeres. Nesse sentido, as questões fundamentais colocadas foram: Que tempos estes trabalhadores dispunham para realizarem as tarefas necessárias à realização do curso? Quais os espaços utilizados por eles nessas tarefas? Quais as estratégias utilizadas para conciliar trabalho, estudo e vida pessoal? Quais as implicações de se realizar uma formação em serviço e a distância na vida profissional e pessoal desses trabalhadores?

O problema de pesquisa

A Educação a Distância, nos dias atuais, é conhecida por acontecer através da separação física dos atores do processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno), mediada por recursos tecnológicos da comunicação, responsáveis por possibilitar a interação entre esses atores. Essa modalidade de ensino teve início no final do século XVIII, através de experiências de educação por correspondência, expandindo-se após a II Guerra Mundial, com o desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação em massa. Atualmente, a EaD “vem ocorrendo através do uso de novas tecnologias, mais precisamente da Internet, e tem como finalidade vencer a distância física, possibilitando o acesso à educação a um maior número de pessoas, sendo uma importante estratégia de formação” (FIDALGO E MACHADO, 2000, p. 118).

Segundo Belloni (2003) as tendências mais fortes assumidas pela EaD atualmente, apontam para o desenvolvimento de uma educação centrada no estudante, condizente com uma formação apropriada às novas exigências dos mercados capitalistas, fruto das transformações sociais e econômicas dos anos 90, as quais deram início a uma nova forma de organização do trabalho. Esta nova forma de organização do trabalho é chamada pela autora de pós-fordismo, caracterizando o momento atual de produção industrial no qual os processos de trabalho são cada vez mais regidos por formas de flexibilidade, enfatizando a necessidade de competências múltiplas, autonomia e iniciativa do trabalhador.

Como reflexo das novas exigências, essa “flexibilidade” se reflete também na educação, sendo este reflexo citado pela autora em relação a três

formas de expansão nas quais a EaD seria de grande contribuição. Em função da possibilidade de atender a um grande número de alunos dispersos geograficamente com um baixo custo, a EaD facilitaria a expansão do acesso ao ensino; da oferta de ensino, numa perspectiva de educação ao longo da vida; e da flexibilização de uma aprendizagem que exigiria do estudante "mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem". (BELLONI, 2003, p. 106)

Não há a pretensão, neste momento, de aprofundar a discussão sobre o capitalismo e seus modelos de organização do trabalho. Mas é preciso explicitar a influência do sistema econômico que rege a sociedade atual sobre o fenômeno de crescimento da EaD, na intenção de formação para adequar o maior número possível de trabalhadores às necessidades do processo de produção industrial. Nesse contexto, a expansão da EaD como possibilidade de uma educação emancipadora e democrática, representaria "um mero reflexo adaptativo dos princípios e sistemas educacionais e de formação aos imperativos do mercado". (BELLONI, 2003, p. 21)

No que se refere à questão do tempo e do espaço, Mill (2006) ressalta-os como categorias muito presentes em debates, sejam eles de cunho filosófico, científico ou na linguagem comum, mas, em sua perspectiva, indissociáveis. Assim, em sua reflexão sobre o trabalho dos tutores virtuais, o autor adota a noção de tempo espacializado, na qual o espaço seria composto de quatro dimensões, comprimento, altura, largura e o tempo (duração), seria sua quarta dimensão.

Também Faria Filho e Vidal (2000), ao tratarem dos tempos e espaços escolares, estes tratando do processo de institucionalização do ensino primário no Brasil, ressaltam o quanto tais elementos foram modificados ao longo dos séculos. Segundo eles, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar de maneira central, devendo ser compreendidos como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola e que vem se modificando dentro do debate que questiona uma escola segmentada, "onde os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio." (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 32).

Em relação às peculiaridades da relação espaço-temporal no ambiente virtual, Mill (2006) faz duas considerações muito importantes. A primeira delas é a de que a existência do espaço virtual (chamado por ele de ciberespaço) não suprime a existência do espaço físico, estando, ambos, entrelaçados pelo sujeito, existindo de forma paralela. Porém, o ciberespaço é dependente da conexão do sujeito para sua existência, ao contrário do espaço físico, que persiste mesmo com a imersão do sujeito no ciberespaço. Além disso, quando se trata da sala de aula virtual, não existem fisicamente as quatro paredes, o quadro-negro, as carteiras, podendo o acesso à "sala de aula" ser feito de qualquer lugar do planeta. Mudam também as noções de tempo, que se expande por um ou mais dias ou semanas, sem requerer um horário determinado. (TELES, 2009)

No artigo de Mill e Fidalgo (2009) – "Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia" – que norteou a definição do tema deste projeto de pesquisa, os autores trazem uma reflexão sobre as alterações no tempo e espaço de trabalho enfrentadas pelo docente da educação virtual. Apesar de aqui o foco ser o aluno, e não o docente trabalhador na educação virtual, considerou-se relevante analisar as especificidades dos tempos e espaços utilizados por estes professores pesquisados na realização do trabalho virtual, por considerar a possibilidade de semelhança, em função da "flexibilidade" apresentada pela EaD. Ressalta-se também a escassez de referências bibliográficas que tratam especificamente dos tempos e espaços do discente da educação virtual como justificativa da relevância do estudo proposto[1].

O artigo anteriormente referido expôs o resultado de uma pesquisa realizada com 150 docentes da EaD, na qual foi constatado que a maior parte desses trabalhadores (73,34%) "levam trabalho para casa". A categoria tempo

[1] Em levantamento bibliográfico inicial realizado no Banco de Teses da Capes, foram encontrados apenas oito trabalhos que relacionassem as palavras-chave "Educação a Distância" e "Formação Continuada", e nenhum deles tratava especificamente da formação em serviço e dos tempos e espaços dessa formação. No banco de periódicos do Scielo, foram encontrados seis artigos sobre formação em serviço, um sobre relação espaço-temporal e um que relacionasse Educação a Distância e formação continuada. Em consulta ao trabalho organizado por Litto e Formiga (2009) "Educação a distância: o estado da arte", entre os trabalhos científicos brasileiros publicados entre 1999 e 2003 sobre esta modalidade de educação, de um total de 847 trabalhos, 111 se referiam à formação de professores e apenas 47 à educação continuada.

é abordada por Mill e Fidalgo (2009) no bojo do processo de trabalho, dividindo-o entre tempo de trabalho e tempo livre, sendo este último também considerado como o tempo do não-trabalho. Os autores deixam claro o fato de as tecnologias possibilitarem que o tempo de trabalho e o tempo livre do trabalhador fiquem cada vez mais indissociáveis:

> Um contexto de possibilidades tecnológicas para flexibilizar os limites entre os tempos de trabalho e de não-trabalho, onde o trabalhador "dispõe-se" a abarcar uma sobrecarga de atividades e num momento em que o capital explora novas formas de superação da crise a que (quase) esteve submetido nos últimos tempos, parecem condições perfeitas para se desenvolver o que estamos denominando de ***colonização da subjetividade***, como evolução da *colonização dos tempos de reprodução* (MILL; FIDALGO, 2009, p. 290. Grifos dos autores).

Em relação aos discentes e às dificuldades de se realizar formação em serviço a distância, Coelho (2001) investigou as causas da evasão e os fatores que favorecem a permanência dos participantes de cursos da EaD a partir de um estudo de caso do curso de "Tecnologia de Ensino a Distância Via Internet" promovido pelo Núcleo de Educação a Distância da Escola de Engenharia Elétrica da UFMG, um curso de formação continuada oferecido a professores de Escolas de Engenharia, membros da Coalizão Minas de Escolas de Engenharia. Como resultado da pesquisa, a "falta de tempo" foi citada unanimemente como causa da desistência do curso, sendo que 11 dos 17 participantes utilizaram a expressão explicitamente, e os outros utilizaram expressões indiretas como sobrecargas de trabalho em outras atividades; inflexibilidade de prazos para o cumprimento das tarefas; rigorosidade no tempo para as respostas e tempo limitado demais.

Em outro estudo sobre a Educação a Distância para formação de professoras em serviço, Branco (2008) relatou que o quesito "tempo" foi o mais recorrente em suas entrevistas para justificar a opção pela formação a distância, por permitir que elas administrassem os horários de estudo de acordo com as possibilidades. Porém foi também o quesito "tempo" o mais citado entre as dificuldades na realização do curso, por precisarem dividir o tempo diário entre as atividades do trabalho, dos estudos e domésticas. Além disso, foi constatado que apenas oito dentre as 23 professoras entrevistadas possuíam um local exclusivo para os estudos.

Ao falar sobre Educação a Distância via Internet relacionada a cursos de formação continuada de professores, Valente (2003) expõe o quão efetivos se tornam esses cursos quando o profissional da educação permanece em seu contexto de trabalho. Porém, o autor destaca a importância de que haja, para isso, além do envolvimento do educador em formação, “um mínimo de comprometimento da direção da escola ou do setor educacional onde ele trabalha, no sentido de criar espaço para que parte das suas atividades seja dedicada ao estudo do curso de formação.” (VALENTE, 2003, p.24).

Segundo Belloni (2003), em nível mais geral, o público atendido pela educação aberta e a distância é adulto e em geral trabalha, ou seja, estuda em tempo parcial. Possivelmente a opção desse grupo pela EaD se dá em função de sua tão conhecida “flexibilidade”, da não existência de um tempo e espaço pré-determinados e consolidados para os estudos, mas isto não significa que esses “tempos” e “espaços” de formação não existam. Assim, o objeto deste estudo será elucidar como se configuram os tempos e espaços utilizados por estes trabalhadores/estudantes para o cumprimento das tarefas necessárias à realização do curso de formação continuada, considerando questões de lazer, descanso, família, tecnologias e trabalho.

Em função da proximidade da pesquisadora com o objeto a ser pesquisado, a experiência e conhecimento sobre o formato e metodologia do Curso de Especialização em Gestão Escolar coordenado pela FAE/UFMG, e tendo sido exatamente este curso a fonte dos questionamentos que inspiraram esta pesquisa, este será o campo da pesquisa no qual será realizado o estudo, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores egressos das duas primeiras turmas do curso.

O curso – Lócus da investigação

O Curso de Especialização em Gestão Escolar (“Escola de Gestores da Educação Básica”), ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD), integra um conjunto de estratégias promovidas pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica, em parceria com os sistemas de ensino, Universidades e entidades. O objetivo do curso é contribuir para a formação efetiva dos gestores das escolas públicas brasileiras que, segundo o Censo

Escolar de 2004, possuíam apenas 22,96% de seus gestores formados em cursos de pós-graduação lato sensu/especialização. Assim, através deste Programa, ocorreu a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana. (BRASIL, 2006).

Em Minas Gerais, o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Governo Federal realizou-se numa parceria entre a UFMG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Como estratégia do Governo Federal, o curso é ofertado gratuitamente aos gestores de escolas públicas em exercício.

A opção por realizar a pesquisa com os sujeitos do curso, além da já mencionada intimidade com o funcionamento e o perfil dos alunos, parte também da consideração de dois fatores. O primeiro diz respeito ao público alvo, no qual se tem um gestor que trabalha em média oito horas por dia, e que, necessariamente, terá de conciliar trabalho e estudos para a realização do curso. O segundo fator diz respeito à amplitude do curso, que já atendeu em suas duas turmas, 800 gestores distribuídos ao longo de todas as regiões do estado. Por possuir uma diversidade de público em relação ao sexo, idade, zonas urbana e rural, interior e região metropolitana e poderá dar à pesquisa um parâmetro de como seria a relação tempo-espaço para a realização da formação em serviço em realidades tão diversas.

Fez-se também a opção por pesquisar os alunos egressos das duas turmas que já participaram do curso na UFMG (2008 e 2010), pois o curso só abriu edital para sua terceira turma em abril de 2012, tendo se iniciado em julho do mesmo ano, o que reduziria consideravelmente o tempo hábil para realização da tabulação dos dados dos questionários, transcrição das entrevistas e realização das análises, podendo prejudicar a realização de um trabalho consistente.

Objetivos

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os diversos tempos e espaços utilizados pelo gestor escolar inserido no Curso de Especialização em Gestão Escolar, via Educação a Distância Virtual, para realização de formação continuada em serviço.

Assim sendo, buscou-se de maneira **específica**, entre os sujeitos pesquisados:

- Identificar o tempo médio gasto com as atividades do curso;
- Identificar os locais mais utilizados para a realização das atividades do curso;
- Descrever fatores que facilitam e/ou dificultam a realização de formação continuada em serviço a distância;
- Caracterizar as implicações da formação continuada em serviço na rotina e nas relações dos trabalhadores do curso pesquisado.

Metodologia

Tendo em vista a natureza deste estudo e os campos nele contemplados, acredita-se serem oportunas as abordagens quantitativa e qualitativa como estratégia de pesquisa, por considerar ambas as abordagens válidas e capazes de proporcionar resultados complementares, “podendo o estudo quantitativo gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa” (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247) e também na tentativa de se realizar uma triangulação de métodos de pesquisa, buscando na combinação de mais de um método, diminuir as limitações de cada um deles. (FLICK, 2009b)

A opção por realizar parte da pesquisa com metodologia quantitativa resultou da possibilidade de se explorar todo o universo de participantes do curso. Sendo assim, tentou-se aplicar os questionários formulados, enviando-os por e-mail, para todos os 800 egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar, no intuito de abranger ao máximo a diversidade contida nas

características de idade, sexo[2], local de moradia, número de filhos, tempo de trabalho, etc.

Qualitativamente buscou-se um aprofundamento das questões através da realização de entrevistas com 15 sujeitos, selecionando a diversidade não apenas entre as já apresentadas características como sexo, idade e local de moradia, mas também em relação ao histórico do curso, buscando cursistas que tenham finalizado-o com excelência, mas também aqueles com maiores percalços e os desistentes. Pretendeu-se, dessa forma, uma amostra de variação máxima, isto é, tentando integrar apenas alguns casos, mas que fossem os mais distintos para, dessa forma, expor toda a gama da variação e a diferenciação do campo. (FLICK, 2009a)

Assim, serão consideradas como centrais, a investigação sobre os usos dos tempos e espaços utilizados pelos trabalhadores para a realização da formação continuada em serviço na modalidade EaD; as influências da formação na realização do trabalho, e do trabalho na formação.

A metodologia da pesquisa foi organizada em dois conjuntos de eixos teórico-metodológicos: os analíticos, que retratam o cerne das preocupações com a apreensão do objeto de pesquisa e os operacionais, nos quais são apresentadas as estratégias de ação através de algumas referências para a execução do trabalho, estabelecendo tempos e espaços necessários a cada atividade.

Eixos Analíticos:

Primeiro eixo de análise: Implicações da Formação Continuada em Serviço

É reconhecida a importância da formação continuada para o trabalhador da educação e, através da Educação a Distância Virtual a realização de tal formação sem necessidade de dispensa do trabalho tornou-se ainda mais "viável" e comum sem que, no entanto, fossem considerados os impactos de tal formação no trabalho e na vida do trabalhador da educação. Quais os motivos que levam esses trabalhadores a buscarem a formação continuada em

[2] Ressaltam-se aqui as já conhecidas especificidades das relações com os tempos e o trabalho entre os sexos (HIRATA e KERGOAT, 2007; BRITO, 2000), bem como a grande predominância das mulheres entre o público atendido pelo curso, que serão abordadas mais detalhadamente ao longo do texto.

serviço? São considerados anteriormente o tempo e o espaço necessários para a realização de tal formação? Quais as implicações positivas e/ou negativas do curso na realização do trabalho? Quais as implicações positivas e/ou negativas do trabalho na realização do curso? Existem implicações no tempo de lazer? Existem implicações nas relações pessoais e familiares? Quais as estratégias de conciliação entre trabalho, formação, família e lazer?

Segundo eixo de análise: As mediações tecnológicas

A “flexibilidade” proporcionada pela Educação a Distância Virtual apresenta uma infinidade de tempos e espaços para a realização dos cursos de formação inicial e continuada, tornando possível uma maior abrangência e autonomia do educando na realização dos estudos, podendo ele escolher quando e onde se conectar para a realização das atividades. Porém não se sabe ao certo quando e onde essas atividades, antes realizadas em um local e tempo fixos, são desenvolvidas. Algumas questões ajudaram a orientar a reflexão: Qual o tempo médio gasto semanalmente com a formação? Quais os dias e horários em que as leituras e tarefas do curso são realizadas? Quais os locais utilizados para realização das tarefas do curso? Como era feito o uso do computador antes da inserção na EaD? Quais foram as mudanças (se houve) provocadas por este contato após o início do curso? Em que medida a realização de um curso a distância online facilita e/ou dificulta a realização de formação continuada em serviço?

Eixos Operacionais:

Primeiro eixo operacional: Aprofundamento teórico

O aprofundamento teórico teve início com temáticas mais gerais abordadas nas disciplinas realizadas no Programa de Pós-Graduação, relacionadas à sociologia, metodologia de pesquisa, trabalho e educação, marxismo; e depois focando nas temáticas mais especificamente ligadas à pesquisa, como educação a distância, gestão escolar, formação continuada, tecnologias da informação e comunicação (TICs), divisão sexual do trabalho.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através do Banco de Teses da Capes, no banco de periódicos do Scielo e através de indicações de leituras

feitas pelo orientador desta pesquisa, de professores das disciplinas realizadas e através das referências feitas por outros autores.

Segundo eixo operacional: Preparação dos instrumentos e coletas de dados

O primeiro instrumento de pesquisa desenvolvido foi o questionário[3] para coleta dos dados referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa e buscando levantar o maior número possível de dados sobre as formas de utilização dos tempos e espaços destes sujeitos na relação trabalho-formação, suas estratégias de resistência e conciliação, a relação com as TIC's e as facilidades e dificuldades de uma formação em serviço e a distância. Para tanto, foram elaboradas 23 questões fechadas e uma questão aberta.

Como os sujeitos que se pretendia pesquisar estavam espalhados em todo o estado de Minas Gerais, e como se tinha a intenção de abordar toda a diversidade resultante desse fato, optou-se por aplicar os questionários desenvolvidos através da ferramenta formulário do Google Docs, primeiramente pela facilidade e praticidade de seu manuseio e segundo por facilitar o envio por e-mail – no qual foi enviado o link para a página do questionário – e a tabulação – que é gerada automaticamente numa planilha online possível de ser exportada para arquivo do Excel.

Para envio dos questionários utilizou-se, com a devida autorização da coordenação do curso, a listagem de contatos dos 800 cursistas participantes das duas turmas do curso oferecido pela UFMG, uma em 2008 e outra em 2010. Dentre estes, 142 voltaram (sendo 90 da turma de 2008 e 52 da turma de 2010); foram recebidas ao todo 285 respostas ao questionário elaborado.

Para definir o tamanho amostral utilizado no estudo, foi utilizado o método de amostragem Aleatória simples – AAS (TRIOLA, 2008). Para definir o tamanho desejado foi utilizada a fórmula do tamanho amostral para estudos envolvendo proporções. Optou-se por uma margem de erro de 5%, e foi considerada uma confiança de 95%. A fórmula usada foi:

$$n = \frac{Nz_{\alpha/2}^2 p(1-p)}{\left[(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 p(1-p)\right]} = \frac{800.1,96^2.0,5.0,5}{\left[(800-1).0,05^2 + 1,96^2.0,5.0,5\right]} = 259,75 \approx 260$$

[3] Anexo 1.

Onde,

- N- tamanho da população estudada;
- $z^2_{\alpha/2}$ - quantil da distribuição normal (para uma confiança de 95%, esse quantil é 1,96);
- p - proporção populacional para a característica de interesse no estudo. Quando a mesma é desconhecida, assume que a mesma seria de 50%;
- e2 – margem de erro (ou precisão)

Dessa forma, entre os 285 respondentes ao questionário, foram selecionados aleatoriamente 260 sujeitos para a realização da análise dos dados quantitativos resultado das questões fechadas do questionário. Entretanto, optou-se por utilizar todas as 285 respostas à questão aberta final, por tratar-se de relatos, sem necessidade de representação amostral.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 15 sujeitos em três regiões do estado: três na Região Metropolitana (Entrevistados 2, 3 e 4), seis na região Norte (Entrevistados 10, 11, 12, 13, 14 e 15) e seis na região Sul (Entrevistados 1, 5, 6, 7, 8 e 9). Foram elaboradas 12 questões norteadoras abordando a rotina de tempo-espaço utilizada pelos participantes para a realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a utilização do computador, o suporte dado pela Secretaria de Educação, as dificuldades encontradas na realização do curso e o trabalho do gestor escolar.

Para a escolha dos entrevistados foram observadas primeiramente as respostas dadas por eles ao questionário, de maneira a manter uma variedade de opiniões; optou-se também por entrevistar três sujeitos que não chegaram a finalizar o curso por considerar importante dar voz também àqueles que não foram até o fim da formação, mas que participaram dela por tempo suficiente para conseguirem responder às questões em relação à experiência de realização do curso; o fato de ter um número maior de entrevistados do interior em relação à Região Metropolitana deve-se à maior disponibilidade apresentada por esses sujeitos para realizarem a entrevista, de modo que quando os primeiros foram convidados, outros egressos que trabalhavam junto a eles demonstraram interesse em participar e se ofereceram voluntariamente para responderem à entrevista.

Terceiro eixo operacional: Análise dos dados

Para análise dos dados referentes aos questionários foi utilizada a consultoria de uma profissional, mestre em estatística, que ajudou na realização dos cruzamentos de dados e na análise de regressão, utilizando o modelo de odds proporcionais, que mais se adequava à questão de interesse.

A análise das entrevistas se deu de maneira complementar aos dados encontrados nos questionários. Buscou-se "dar voz" aos sujeitos para que se pudesse compreender melhor a forma como os dados encontrados no questionário se refletiam na rotina, nos pensamentos e sentimentos dos egressos do curso e assim, aprofundar as discussões propostas.

Quarto eixo operacional: Redação da dissertação

Para a redação da dissertação buscou-se uma relação teoria-prática de maneira que os dados encontrados estivessem em debate direto com a bibliografia estudada, assim, o texto foi dividido tendo como organização as principais temáticas que se achou pertinentes à resposta dos objetivos propostos e, nos três capítulos que compõem a presente dissertação os dados encontrados nos questionários e entrevistas estarão presentes em constante diálogo com os autores consultados.

Organização da dissertação

Para apresentar os resultados da pesquisa realizada, optou-se por organizar o presente trabalho em *Introdução*, três capítulos e *Considerações Finais*.

No primeiro capítulo, *Para além dos tempos e espaços de formação,* buscou-se apresentar a concepção de tempo e espaço que seria adotada ao longo da dissertação, bem como dar um primeiro panorama dos tempos e espaços utilizados pelos gestores escolares para a realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Além disso, o capítulo aborda as configurações do curso e de sua implementação, e também algumas dificuldades de cunho político enfrentadas pelos gestores investigados.

O papel da EaD: as possibilidades e limites, os tempos e espaços da formação de gestores nessa modalidade é o nome do segundo capítulo, que

traz um breve histórico da EaD, as principais facilidades e dificuldades encontradas pelos sujeitos investigados ligadas à modalidade e como ela influenciou seus tempos e espaços de formação.

No terceiro e último capítulo, *Os tempos e espaços do gestor escolar e do aluno de gestão,* tentou-se caracterizar o trabalho do gestor escolar e explorar o fato de ele ser, em sua grande maioria, do sexo feminino. Através da compreensão dos desafios gestão escolar e da divisão sexual do trabalho, foi possível analisar os tempos e espaços desses sujeitos sob outro ângulo, permitindo abordar as dimensões de tempo de trabalho e tempo livre.

CAPÍTULO 1

PARA ALÉM DOS TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Para dar início às discussões sobre os tempos e espaços do gestor escolar[4] em formação na educação a distância acredita-se ser fundamental, a priori, compreender melhor qual perspectiva de tempo-espaço será adotada, uma vez que será a partir dela que todo o trabalho tomará forma.

Primeiramente, assim como Castells (1999) considera-se que tempo e espaço estão interligados na natureza e na sociedade e, portanto, serão analisados neste trabalho como complementares e indissociáveis. Os conceitos de tempo e espaço adotados fazem referência a um significado social com base no qual o conceito de tempo assume um caráter contextual, sendo determinado pelo local geográfico e histórico em que se insere.

O conceito de espaço, também abordado a partir da teoria social, é definido como "suporte material de práticas sociais de tempo compartilhado". Este, segundo o autor, deve ser visto não como reflexo da sociedade na qual se insere, como uma fotocópia dela, mas como sua expressão, como a sociedade em si. Sendo assim, uma nova configuração do espaço significa a instauração de novas práticas sociais (CASTELLS, 1999, p. 500).

Nossa sociedade atual, a denominada pelo autor "sociedade em rede", estaria construída em torno de fluxos (de capital, de informação, de tecnologia, etc.) e, portanto, o espaço em que vivemos atualmente seria um "espaço de fluxos":

> [...] *O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos.* Por

[4] Por *gestor escolar* entendem-se os membros da direção administrativa e/ou pedagógica que engloba diretores e vice-diretores escolares; e ocasionalmente coordenadores pedagógicos.

> fluxos, entendo as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade. Práticas sociais dominantes são aquelas que estão embutidas nas estruturas sociais dominantes. Por estruturas sociais dominantes, entendo aqueles procedimentos de organizações e instituições cuja lógica interna desempenha papel estratégico na formulação das práticas sociais e da consciência social para a sociedade em geral (CASTELLS, 1999, p. 501 grifos do autor).

Assim, o espaço de fluxos seria constituído por todo o aparato tecnológico que dispomos nos dias atuais, em termos de transporte, telecomunicações e processamento computacional, processos de importância fundamental na rede da sociedade. Esse espaço, localizado em uma rede eletrônica e desprovido de lugar físico determinado, apesar de não ser a única lógica espacial existente em nossas sociedades é, segundo o autor, a lógica espacial dominante, por ser aquela que melhor representa os interesses e as funções atualmente dominantes.

Ao tratar especificamente do tempo, definindo-o com base em nosso contexto social, Castells (1999, p. 526) utiliza o conceito “tempo intemporal” para se referir à profunda transformação atual, na constituição de um tempo fragmentado, aleatório, que utiliza-se da tecnologia para “fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno”. Dessa maneira, o tempo passa a ser manipulado em favor dos ganhos de capital, nas especulações onde se gera valor com base em acontecimentos futuros; na monetarização de valores fictícios. Além disso, com a instantaneidade da informação, algo que acontece do outro lado do planeta pode ser acompanhado em tempo real e tem influência imediata nas economias e culturas; é possível, através dos computadores e da internet, a comunicação e o diálogo interativo em tempo real, independentemente da distância entre as duas ou mais, quantas mais, pessoas; a informação, acessada no hipertexto, não tem mais a organização alfabética das enciclopédias, mas vem de acordo com o interesse e os impulsos de seu “consumidor”.

Também discutindo os conceitos de tempo e espaço na atualidade, Harvey (2012) argumenta que, por se tratar de um modo de produção revolucionário, o capitalismo põe sempre suas práticas e processos de reprodução social em mudança, o que se reflete também nos significados

sociais de tempo e espaço, e tem consequências materiais na própria organização da vida diária dos sujeitos, afinal de contas, “todo projeto de transformação da sociedade deve apreender a complexa estrutura da transformação das concepções e práticas espaciais e temporais” (HARVEY, 2012, p. 201).

Isso porque, segundo o autor, dinheiro, tempo e espaço teriam uma ligação fundamental no exercício do poder e, dessa maneira, aqueles que dispõem do dinheiro podem dominar o tempo e o espaço (através, por exemplo, da compra das horas de trabalho da mão-de-obra); e também em sua forma inversa, aqueles que dominam o tempo e o espaço, podem converter tal domínio em dinheiro (como foi o caso da posse de mapas durante o período das grandes navegações; o início da propriedade privada, com a possibilidade de compra, venda e lucro na mercantilização do espaço; ou das empresas na atualidade que, conhecendo as particularidades culturais dos diferentes países, dispõem suas fábricas onde é financeiramente conveniente em termos de preço ou formação da mão-de-obra) (HARVEY, 2012).

Consequentemente, com as mudanças ocorridas na configuração do regime capitalista nas últimas décadas, é possível perceber mudanças drásticas nas práticas culturais, políticas e econômicas, e reciprocamente, uma nova experiência de tempo e de espaço nas mais diversas sociedades, algo que, segundo o autor, pode ter provocado o início de uma nova fase histórica da humanidade. Essa nova experiência espaço-temporal, conceituada pelo autor como “compressão do tempo-espaço”, indica a forma como os ritmos de vida têm se acelerado cada vez mais e a forma como as barreiras do tempo e do espaço têm caído à medida que avança o desenvolvimento tecnológico e comunicacional (HARVEY, 2012).

A segunda perspectiva adotada, será a de observar os tempos e espaços com base no caráter rotinizado da vida cotidiana do ser humano. Segundo Giddens (1989), através da noção de tempo-geografia formulada por Hägerstrand, os movimentos dos indivíduos possuem padrões típicos, que se manifestam na repetição das atividades através dos dias ou de períodos mais longos de tempo-espaço, compondo trajetos diários na vida social, os quais, em sua maioria, envolvem um retorno.

Sendo assim, pode-se acreditar que, uma vez envolvidos no Curso de Especialização em Gestão Escolar, os gestores teriam que inserir as demandas do curso em seu “trajeto diário” e, uma vez feito isso, haveria um “retorno” a esses mesmos tempos e espaços de formação, criando um novo padrão de rotina para essas pessoas, rotina essa que se tentou mensurar e compreender através da presente pesquisa.

Partindo dessas premissas, foi perguntado aos 260 egressos respondentes do questionário, quais os dias e horários utilizados por eles para a realização da leitura dos textos e das atividades do curso, considerando uma escala onde optavam pela graduação *sempre, frequentemente, raramente* ou *nunca.* O resultado das duas questões, relativas à leitura e à realização das atividades, que se acredita representarem uma média da rotina de estudos desses sujeitos, pode ser observado nos gráficos a seguir:

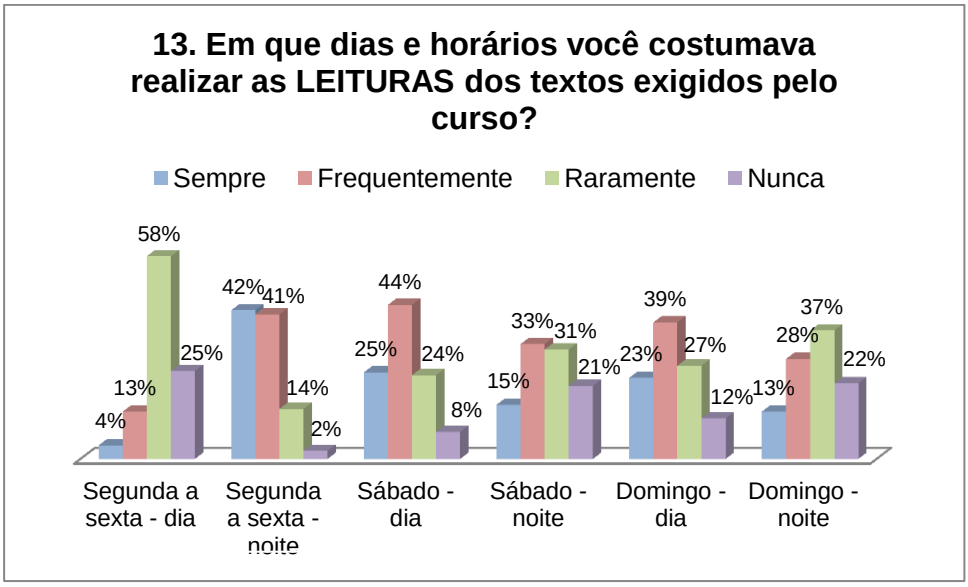


Figura 1: Frequência de dias de horários utilizados pelos investigados para a realização das leituras dos textos exigidas pelo curso.

Como pode ser visto no gráfico acima, as respostas referentes à realização das leituras dos textos exigidos pelo curso são mais definidas em relação aos dias e horários de segunda a sexta-feira, quando é possível ver dois extremos: de um lado, uma predominância de utilização dos horários da noite, quando 83% dos respondentes disseram realizar leituras referentes à demanda do curso frequentemente ou sempre; e do outro lado, é possível perceber que a mesma porcentagem (83%) dos respondentes raramente ou nunca realizava essas leituras durante o dia.

Em relação aos finais de semana, as respostas ficam mais equilibradas, sendo possível perceber que se destacam as opções intermediárias (*frequentemente* e *raramente*), porém ainda é possível ver uma opção superior a 60% para as opções *sempre* e *frequentemente* nos sábados e domingos durante o dia, o que demonstra que esses dias e horários também eram utilizados com frequência pela maioria dos investigados.

Abaixo, percebe-se que os dias e horários utilizados para a realização das atividades do curso não diferia muito dos utilizados para as leituras:

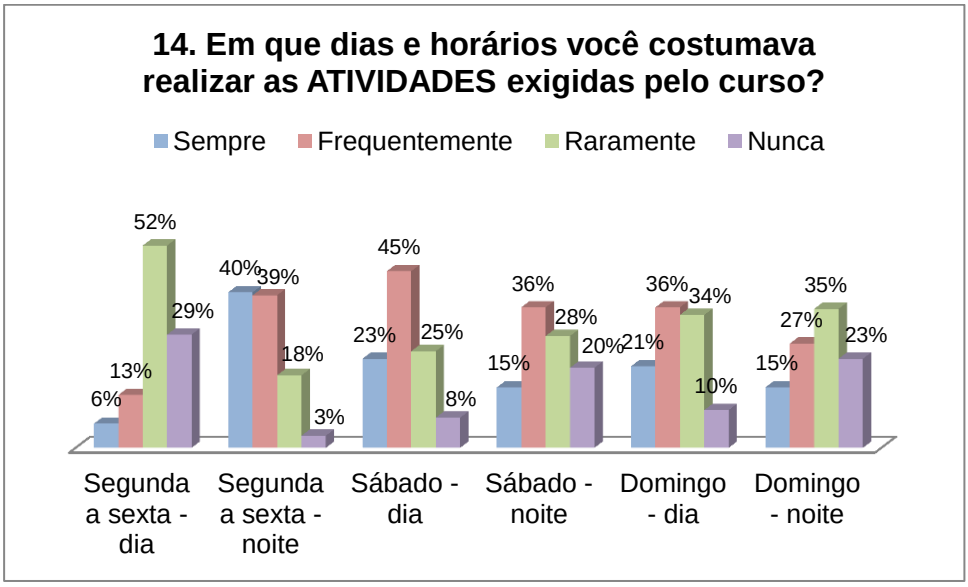


Figura 2: Frequência de dias de horários utilizados pelos investigados para a realização das atividades exigidas pelo curso.

Como se pode perceber, os dias e horários utilizados pelos cursistas para a realização das atividades basicamente se concentram da segunda à sexta-feira à noite, quando 79% deles realizavam as atividades frequentemente ou sempre. Em oposição, no período de segunda a sexta-feira durante o dia, apenas 19% dos gestores realizava suas atividades frequentemente ou sempre. Ao longo do final de semana, novamente, as respostas se equilibram mais, porém também é possível verificar uma concentração considerável de realização das atividades, principalmente nos sábados e domingos durante o dia.

É possível perceber e entender melhor essa variação do tempo utilizado nas atividades e leituras do curso em alguns dos relatos obtidos nas entrevistas:

P – E os finais de semana como eram, na época do curso?

> R – Somente quando tinha trabalho para entregar. Porque, como eu te falei, eu aproveito, final de semana eu dedico mais à minha família mesmo. Então, quando eu tinha trabalho pra entregar sim, aí eu fazia final de semana (ENTREVISTADA 5, p. 3).

No relato acima é possível perceber que a cursista utilizava os finais de semana com menor frequência, apenas quando do final do prazo de entrega de alguma atividade.

> [...] Mas, graças a Deus eu, com toda a dificuldade, com madrugada, com sábado, com domingo, mas nas horas que dava, eu conseguia controlar e acho que consegui fazer bem o curso de gestor, na Escola de Gestores (ENTREVISTADA 11, p. 3).

Neste caso, eram utilizadas não só as noites, provavelmente referentes àquelas de segunda a sexta-feira, mas também os finais de semana, numa demonstração de que o tempo utilizado para a realização das atividades do curso variava não só em função das atividades, mas também em relação à disponibilidade do tempo do gestor participante.

> [...] Mas trabalhos e tudo eram de madrugada. Então foi corrido. E, por conta disso, como volta e meia me ligavam, ou então mandavam e-mail: “[nome da entrevistada], atividade tal...” Mas era por causa disso, desse horário de madrugada. Porque às vezes, na hora que eu ia fazer, o sono também já estava... Então, por isso foi apertado (ENTREVISTADA 14, p.7-8).

A entrevistada acima também demonstra utilizar os períodos noturnos para a realização das atividades do curso, algo que influenciou inclusive no atraso com algumas atividades, já que neste horário nem sempre tinha condições físicas de realiza-las.

Do mesmo modo, quando questionados a respeito dos locais, espaços de realização das atividades do curso, os respondentes ao questionário se mantiveram coerentes às respostas em relação aos tempos informados, sendo assim é possível notar que, de maneira predominante as atividades eram realizadas em seus domicílios:

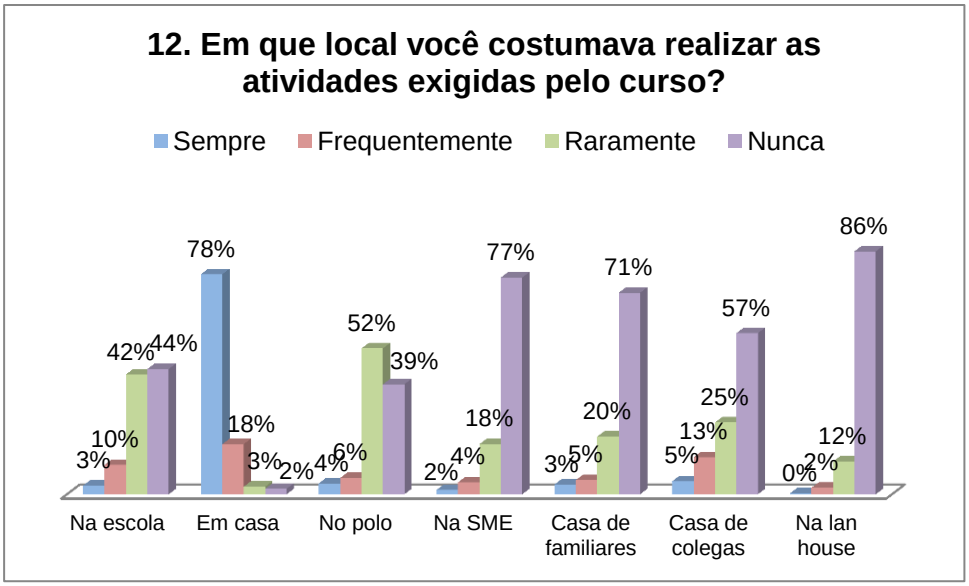


Figura 3: Frequência dos locais utilizados pelos investigados para a realização das atividades exigidas pelo curso.

É importante frisar também a baixa ocorrência da realização de atividades na escola onde o gestor trabalhava; um total de 86% dos respondentes raramente ou nunca realizavam suas atividades nesse espaço.

Dessa maneira, foi possível ter um primeiro panorama dos tempos e espaços utilizados pelos gestores investigados na realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Mas longe da simples constatação, a análise que aqui se propõe pretende ir além dos tempos e espaços de formação desses gestores.

Tratando do conceito de *habitus*, Bourdieu (1994) argumenta que as ações de cada agente são, ainda que sem sua intenção consciente, ajustadas às práticas de outros em seu próprio meio, que produzem e reproduzem a estrutura social. Por essa razão, segundo o autor, a maneira de se encarar a pesquisa e o conhecimento sociológicos precisa ir além da regularidade estatística, na busca da construção de uma "teoria da prática", na qual se tente desvelar o modo como as práticas sociais têm sua origem, como são produzidas, utilizando para tanto a "*dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade*" (BOURDIEU, 1994, P. 60).

Com base nisso adota-se, em terceiro lugar, a perspectiva de que os tempos e espaços utilizados pelos gestores para a realização do Curso de Especialização em Gestão escolar não são obra do acaso, e não são

totalmente fruto das escolhas individuais desses sujeitos. Portanto, além de identificar os tempos e espaços do gestor em formação na educação a distância, buscar-se-á desvelar como esses tempos e espaços se definem e quais fatores influenciam para que eles se configurem da maneira como o fazem.

Antes, porém, de prosseguir com a análise dos tempos e espaços utilizados pelos gestores para a realização do curso e como o curso influenciou suas rotinas, é fundamental compreender melhor o contexto em que essa experiência de formação se insere. Para tanto, a seguir será apresentado o Programa Nacional Escola de Gestores, mais especificamente o Curso de Especialização em Gestão escolar, os motivos que levaram à sua criação e a forma como foi implementado.

O programa Nacional Escola de Gestores e o Curso de Especialização em Gestão Escolar

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e em parceria com os sistemas de ensino, Universidade e instituições ou entidades, foi criado para efetivar programas, projetos e ações com a intenção de oferecer formação inicial e continuada aos gestores escolares. Seu objetivo é a institucionalização de uma política nacional de formação de gestores escolares, “baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana” (BRASIL, 2006, p.8).

É uma política pública nacional porque vai ao encontro das necessidades de adequação às importantes mudanças que aconteceram no campo educacional nos últimos anos, principalmente no que tange à legislação educacional, e que modificaram não só a forma de financiamento da educação, mas também os processos de gestão dos sistemas de ensino e, consequentemente, das escolas (BRASIL, 2007).

Para obter a amplitude desejada para o alcance da formação, a União buscou a colaboração dos estados e municípios para a execução do programa

e estabeleceu, através da SEB, parceria com diversas secretarias estaduais e municipais de educação. Buscou também a colaboração das universidades federais brasileiras, que seriam responsáveis pela oferta dos cursos. Inicialmente, aderiram ao projeto dez universidades (UFSC, UFRGS, UFT, UFPE, UFES, UFBA, UFMT, UFRN, UFPI e UFC), chegando hoje a um número total de 31[5] universidades federais envolvidas, distribuídas em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal (BRASIL, 2006).

O programa, implementado inicialmente em 2005 sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), desenvolveu um curso piloto de extensão em gestão escolar – com duração de 100 horas – com uma meta de formar 400 gestores de escolas públicas de 10 estados brasileiros (GOMES; SANTOS; MELO, 2009). Em 2006 o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, e atualmente é responsável por implementar três cursos: o Curso de Especialização (*lato sensu)* em Gestão Escolar; o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Coordenação Pedagógica; e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar.

O Curso de Especialização em Gestão Escolar, no qual o presente trabalho irá focar suas atenções, integra esse Programa Nacional como uma de suas ações que busca formar em nível de especialização os gestores educacionais e ampliar entre eles a reflexão acerca da gestão escolar democrática, seus conceitos e práticas fundamentais, o direito à educação com qualidade social, bem como os desafios enfrentados cotidianamente pelo gestor escolar em seu trabalho (BRASIL, 2007).

Uma importante característica do curso – que será discutida mais profundamente no próximo capítulo – é ser ofertado através da Educação a Distância (EaD). Principalmente em função da extensão territorial brasileira e por sua diversidade, essa modalidade foi escolhida de maneira a permitir uma maior democratização do acesso à formação, impedindo que ela ficasse restrita aos grandes centros. Além disso, os idealizadores do projeto acreditavam que esta possibilitaria, entre outras coisas,

> [...] maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo

[5] Informação disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13476&Itemid=942, acesso em 11/04/2013.

> formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; a interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infraestrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção científica na área de gestão escolar, e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada (BRASIL, 2006, p. 8).

Com uma proposta pedagógica focada na relação teoria-prática, a elaboração do curso busca fornecer, de um lado, o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática da gestão escolar, suas possibilidades e limites; e de outro, permitir aos gestores a apropriação dos meios, mecanismos e instrumentos capazes de permitir a melhoria das intervenções no dia-a-dia da escola. Dessa forma, foi estruturado em três eixos, dispostos em seis Salas Ambientes; o primeiro eixo, abordado na Sala Ambiente "fundamentos do direito à educação", denomina-se "o direito à educação e a função social da escola básica", e problematiza o cotidiano escolar a partir de uma visão da democracia como um valor universal em nossa sociedade, que busca a liberdade e igualdade de direitos (BRASIL, 2007, p. 13).

O segundo eixo, "políticas e gestão na educação", abordado na Sala Ambiente de mesmo nome, parte também do ideal democrático para busca uma reflexão teórico-prática sobre as políticas de educação e sobre a organização dos sistemas de ensino brasileiros. O objetivo é conduzir o gestor a uma melhor compreensão dos mecanismos de gestão democrática, tanto no que tange à organização dos sistemas de ensino, quanto no âmbito das unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 14).

"Planejamento e práticas na Gestão Escolar" é o terceiro eixo, abordado na Sala Ambiente também de mesmo nome, que busca ampliar os conhecimentos dos gestores sobre práticas e procedimentos de gestão democrática, além disso, fornece um instrumental dedicado a um melhor planejamento, monitoramento e avaliação do processo de execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das políticas educacionais (BRASIL, 2007, p. 14).

Complementarmente aos três eixos e salas ambientes que compõem a estrutura básica do curso, estão outras três Salas Ambientes: "Tópicos Especiais", "Oficina Tecnológica" e "Projeto Vivencial". Esta última sala, aberta desde o início do curso, tem como objetivo um plano de intervenção na escola

e, para tanto, articula-se com seu PPP e com todas as demais Salas Ambientes do curso (BRASIL, 2007, p. 15).

Há que se mencionar, por fim, o ambiente introdutório do curso, denominado “Introdução ao Ambiente Virtual (Plataforma Moodle) e ao curso”, que consiste nas primeiras atividades realizadas pelos gestores, com o objetivo de ambientá-los e familiarizá-los com as ferramentas tecnológicas necessárias ao processo formativo (BRASIL, 2007, p. 16).

A implementação de uma política de formação com tamanha abrangência se torna ainda mais importante quando considerado o caráter duplo da função do gestor escolar – que será discutido no capítulo 3 desta dissertação – e a necessidade elementar de que ele domine não só os conhecimentos do campo pedagógico, mas também do campo administrativo. Nesse caso, há que se considerar alguns números apresentados por Souza (2006, p.227), com base nos dados do SAEB 2003: entre os dados utilizados, todos os gestores que possuíam ensino superior (86,4%) eram formados em Pedagogia (38,8%) ou em alguma licenciatura (47,6). Entre aqueles que possuíam alguma pós-graduação (53% dos diretores pesquisados), 31,7% eram especialistas em gestão e administração escolar, 48,6% eram especialistas em áreas pedagógicas e 19,7% em outras áreas.

Isso mostra que a formação dos gestores escolares brasileiros, em sua maioria, foca apenas os aspectos pedagógicos que lhes preparam para o exercício da docência. Isso porque são eles, antes de serem gestores, e depois disso, professores. Porém, segundo Souza (2006), esse desconhecimento acerca dos aspectos administrativos da gestão escolar faz com que muitos professores vejam-nos como de alta complexidade, exigentes de conhecimento e experiência, o que dificulta sua participação nesse âmbito da gestão e favorece a permanência da mesma pessoa à frente da gestão escolar por longos períodos, em função de seu domínio político e burocrático. Além disso, por esse motivo o professor que se propõe a assumir o cargo de gestão escolar precisa aprender na prática as competências necessárias ao exercício da função, como pode ser visto nos comentários abaixo, feitos pelos entrevistados sobre o início de seu trabalho na gestão escolar:

> Porque eu acho que, quando você está dentro de uma escola, tem que passar por todas... você tem que ser professora, você tem que

> ser coordenadora, você tem que ser diretora, pra você ver o que é o quê. Porque, às vezes, quando estamos do lado de fora, falamos assim: “Nossa, mas que diretora pão-dura, não pode comprar...?” Mas, é tudo regrado, é tudo milimetrado, você tem um valor xis pra merenda, um xis pra isso, um valor xis... Não é assim: “Ah, chegou tantos mil pra escola. Quarenta e tantos mil. Nossa, é um dinheirão”. É, mas pra dentro de uma escola não é (ENTREVISTADA 4, p. 9).

Através do relato acima é possível ver que o gestor muitas vezes enfrenta dificuldades em seu trabalho, justamente em função do já mencionado desconhecimento por parte dos professores de como funciona a gestão escolar. Além disso, o fato de ser uma função aprendida na prática fica claro quando ela sugere que todos experienciassem o cargo para saber como funciona, já que a formação docente, na maioria das vezes, não contempla esse tipo de conhecimento.

> Então, eu mergulhei e tive que aprender tudo ao mesmo tempo. Quem estava acostumada a trabalhar com alfabetização, eu me deparei com os meninos dos anos finais e com adultos, educação de jovens e adultos. Então eu fiz secretaria, você sabe escola como é. Tem época, às vezes, que tá faltando uma pessoa... Então eu acabei aprendendo tudo de uma vez. Não que hoje eu não esteja aprendendo. A gente está em constante aprendizagem. Mas eu amadureci do dia pra noite. Eu tive que amadurecer (ENTREVISTADA 8, p. 2-3).

Neste caso, é possível perceber a dificuldade enfrentada pela entrevistada ao iniciar seu trabalho como gestora escolar e a forma brusca com que precisou se adaptar a um trabalho que tanto se diferia daquele que exercia como docente.

> [...] Bom, a coisa que eu tinha de maior para assumir essa gestão era a boa vontade. E nós fomos vendo o trabalho como era. E o curso, você vê que abre as possibilidades, e você passa a enxergar as coisas com mais clareza, te dá uma visão melhor... (ENTREVISTADA 14, p. 8).

Por fim, nesta fala é interessante o uso da expressão “boa vontade” como aquilo que a muniu para iniciar seu trabalho como gestora, já que não sabia como funcionaria o trabalho naquele cargo. Entretanto, é também interessante perceber que esse conhecimento deu a ela uma visão diferente da escola, algo que clareou seu olhar.

Sendo assim, pode-se perceber a necessidade de uma formação específica para o exercício da gestão escolar, tanto em função das mudanças na configuração da função, quanto na falha da maioria das licenciaturas em abordar e fornecer subsídios para que os professores compreendam o trabalho do gestor escolar e, dessa maneira, se interessem por ele e o exerçam com

maior segurança, assim como acontece em países como Coréia, Tailândia e Inglaterra (MACHADO, 2000).

Por essa razão, uma das características do Curso de Especialização em Gestão Escolar é ser uma formação realizada em serviço, tendo como público alvo os diretores e vice-diretores em exercício nas escolas públicas brasileiras, moldado em uma carga horária mínima de 400 h/a, tendo duração mínima de 12 meses e máxima de 18 meses[6], de acordo com o regime acadêmico próprio de cada instituição de ensino participante (BRASIL, 2006).

Em Minas Gerais, o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Governo Federal vem se realizando desde 2008, numa parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), agora envolvendo também outras universidades do estado (Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Viçosa). Sua primeira turma na UFMG foi iniciada em 28 de agosto de 2008, e atendeu 400 gestores de 67 municípios situados em todo o estado; a segunda, com início em 5 de abril de 2010, atendeu outros 400 gestores, desta vez distribuídos em 100 diferentes municípios de Minas; a terceira turma, iniciada em 2012 e ainda em curso, conta com outros 400 gestores de 93 municípios mineiros, dividida entre 375 gestores de escolas municipais e 25 de escolas estaduais[7].

É importante frisar, sobre a parceria entre o governo federal e as universidades, que justamente o fato de ser ofertado por universidades federais, é muitas vezes determinante para a adesão dos gestores escolares ao programa, por dar à formação maior credibilidade e por terem, muitos desses gestores, o sonho de estudarem numa universidade federal. Isso se comprova nas respostas à questão sobre os principais fatores que motivaram o ingresso dos gestores no curso; 70% dos respondentes apontou entre as razões, a possibilidade de fazer um curso de pós-graduação na UFMG. Isso pode ser visto também em vários dos comentários feitos por eles, não só nas

[6] Em função de norma interna da universidade, na UFMG, os gestores tiveram até 24 meses para a conclusão da formação.

[7] Nas duas primeiras turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecidas pela UFMG, participaram apenas gestores das redes municipais de educação. Por motivos de força política e também por já ter seu próprio curso de formação de gestores, a secretaria do estado de Minas Gerais não se envolveu.

entrevistas, mas também na questão 24, mesmo entre aqueles que, por algum motivo, não puderam finalizar o curso. Alguns deles seguem abaixo:

> Primeiro, foi a questão de ser numa instituição renomada como é a UFMG. Vira e mexe tem papelzinho aqui do pessoal que vem, oferece uma pós que também não é presencial, mas eu nunca nem interessei por fazer essas outras pós-graduações, porque não tem lógica. Você vai em três, quatro encontros, escreve lá um artigo, que na maioria das vezes o pessoal paga alguém pra escrever, e é isso. Então, eu acho que, primeiro, por ser a UFMG uma instituição renomada, por sabermos que o curso é um curso que ia nos cobrar muito, então isso me fez ter uma motivação: “Não, eu vou lá e vou fazer” (ENTREVISTADA 3, p. 14).

Assim é possível ver que o fato de o curso de gestão ter sido ofertado pela UFMG foi fator determinante para o ingresso da participante acima, que já havia recusando outras formações e que provavelmente não teria participado em outra situação.

> Não finalizei a Pós-Graduação por problemas familiares e dificuldades no meio de transporte. Gostaria de ter uma nova chance de realizar o Curso de Gestores ou um outro, a distância, pela UFMG, por ser esta uma Universidade muito bem conceituada. Obrigada aos organizadores pela oportunidade a mim oferecida (RESPONDENTE 40).

Mesmo não tendo conseguido finalizar o curso, o respondente ao questionário acima deixa clara a valorização que dá ao fato de ter sido uma oportunidade oferecida pela UFMG.

> O CURSO FOI MARAVILHOSO, ESTOU ORGULHOSA DE TER SIDO ALUNA DESTA TÃO CONCEITUADA UNIVERSIDADE. Tive algumas dificuldades, com a ajuda dos orientadores, superei. Quem sabe vocês darão oportunidade para o mestrado para os alunos que desejam e não tem condição financeira (RESPONDENTE 41).

Em geral, optou-se por formatar os comentários feitos à questão 24 nos quais o respondente utilizou caixa alta. Entretanto, no caso acima, como a respondente não havia utilizado caixa alta no comentário todo, entendeu-se a intenção de enfatizar a primeira frase de sua resposta, na qual se pode perceber inclusive que o fato de ter feito o curso pela UFMG abriu para ela o sonho de realizar o mestrado.

> O principal motivo de realizar o curso foi ser oferecido pela UFMG, pois era meu sonho ingressar numa Universidade Federal, por isso todos os obstáculos foram minimizados. Estudei muito e com muito prazer (RESPONDENTE 91).

Também aqui é visível como fator determinante para a realização do curso o fato de ter sido ofertado pela UFMG, além disso, influenciou na superação das dificuldades ao longo de todo o trajeto.

A seguir, se discutirá alguns dos dilemas enfrentados pelos gestores pesquisados em seu processo de formação, numa tentativa de melhor compreender o processo de realização do curso por esses sujeitos de experiências e realidades tão diferentes. Serão abordados os principais desafios políticos enfrentados por eles na decisiva relação com as Secretarias de Educação, demonstrando que nem sempre a parceria do governo federal com estas funcionou como deveria.

Os dilemas políticos da formação

Para iniciar as discussões sobre os dilemas políticos enfrentados pelos gestores participantes do curso, é necessário enfatizar, primeiramente, que grande parte deles citou também, entre as motivações para ingresso no curso, o incentivo da secretaria municipal de educação, sendo 43% dos respondentes. Este dado comprova o papel fundamental das Secretarias de Educação (positivo e/ou negativo) no ingresso desses sujeitos no curso. Entretanto, é importante ressaltar também que o incentivo para ingresso no curso e a disponibilização de condições objetivas para sua realização são coisas diferentes, como se pode perceber no relato da Entrevistada 10:

> É, mas eles nos deram apoio, assim, moral. Eles incentivavam. A secretária mesmo, ela sempre perguntava como estava indo, procurava saber se estávamos fazendo o curso direitinho, ela falava que era um investimento da Secretaria, que tínhamos que... Ela falava isso, mas em compensação, não ajudava financeiramente. Mas ela cobrava. Ela nos incentivava fazer o curso (ENTREVISTADA 10, p. 4).

Entretanto, esse envolvimento das secretarias de educação, quando acontece de verdade, influencia diretamente na efetivação do curso através de atitudes simples como a disponibilidade de tempo e o apoio para a realização das atividades (AGUIAR, 2011). Esse apoio é ainda mais fundamental quando falamos do suporte financeiro às viagens necessárias para realização de atividades presenciais e até mesmo da simples liberação do gestor de suas

funções para comparecimento a esses eventos[8]. Em relação a isso, diversos cursistas, assim como a Entrevistada 10, tiveram problemas, tendo inclusive que arcar pessoalmente com as despesas nessas ocasiões:

> Não muito. Não muito. Porque estava no final de mandato. Então, inclusive, deixou pra eu decidir se eu queria, ou não, fazer. Até a parte de transporte, a gente que teve que ir por conta própria. E essa gestão agora, até tentou ajudar, mas como foi uma coisa da gestão anterior, então nós arcamos com todas as despesas (ENTREVISTADA 5, p. 6)

O relato acima transparece outro problema que é o descompromisso enfrentado pelos funcionários públicos quando da mudança da gestão municipal e, neste caso, a prefeitura não se responsabilizou pela formação iniciada na gestão anterior.

> A observação que faço é devida ao pouco apoio financeiro que tivemos por parte da secretária de educação do município. Se não tivesse boas amizades em Belo Horizonte seria impossível, pois não tínhamos condições de pagar hotel na ocasião das aulas presenciais (RESPONDENTE 95).
>
> O Curso só veio contribuir em minha formação profissional, embora tenha tido dificuldades para conseguir chegar ao final, principalmente em deslocar da minha cidade até BH, mesmo que por apenas três vezes no ano, pois não contava com amigos ou parentes que estavam sempre dispostos a me receber em suas casas, e não contava com diárias do município para a minha estadia aí (RESPONDENTE 1).

Nos dois relatos acima é possível ver que havia uma prática recorrente: em função do não custeio das viagens para os encontros presenciais pelas SMEs, muitos cursistas buscavam hospedagem na casa de parentes e amigos que moravam na capital. Entretanto, aqueles que não tinham essa sorte, precisavam, além do valor da viagem, arcar também com despesas de estadia e alimentação.

> O motivo que fez com que eu não terminasse o curso foi que a secretaria de educação teve seus representantes alterados e deixei de ser coordenador e varias atividades necessitavam de interferências na escola e isso não era permitido pelos

[8] O curso três encontros presenciais obrigatórios a serem realizados no *campus* da UFMG, em Belo Horizonte. O primeiro, com duração de um dia, para a apresentação do curso e da plataforma virtual; o segundo, com duração de uma semana, para a realização de oficinas e aplicação de atividades avaliativas presenciais, exigidas pela instituição; o terceiro, com duração de um dia, para a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, de acordo com as necessidades pessoais e das turmas, aconteciam frequentemente, encontros nos sete pólos. É importante ressaltar que o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a Educação a Distância, determina a obrigatoriedade de encontros presenciais para a realização de atividades avaliativas e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, bem como para a realização de estágios e laboratórios, quando for o caso.

> administradores da época e todo o suporte para a realização do curso foi cortado (RESPONDENTE 53).

Este último relato aborda outro desafio enfrentado pelos gestores escolares, a instabilidade do cargo – tema que será mais bem discutido no capítulo 3 desta dissertação – e que também dificulta bastante a realização do curso. Assim como relatado pelo respondente 53 ao questionário, em pesquisa feita também com participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, esse ofertado pela UFSCar, Oliveira (2011) destacou o fato de que muitos participantes desistiram do curso em função de as eleições municipais terem ocorrido durante o período de sua realização e, em função da mudança política no município, terem perdido seus cargos.

Ainda que com a possibilidade de finalizar o curso, aqueles que perdem o cargo de gestão enfrentam a desmotivação e passam a não ver muito sentido na realização da formação, por esse motivo, muitas vezes desistem. Porém o problema se agrava quando o novo governo não oferece um mínimo de condições para que o agora ex-gestor, consiga chegar até o fim, como nos relatou a Respondente 192 ao questionário: “O afastamento da função de gestora educacional, inviabilizou comparecer em encontros presenciais devido não ser liberada da função de pedagoga reassumida no decorrer do curso”. Como foi também expressado pela Entrevistada 11:

> [...] Em 2009, no início do ano, mudou. Houve eleição pra prefeito novamente, fomos exonerados novamente... Inclusive, eu fui convidada a abandonar o curso, porque como não éramos mais a gestão, não iriam mais nos liberar para fazer o curso. Foi muito trabalhoso para nós. Assim, assumimos mesmo, no caso, a ficar com a falta, se fosse o caso, se eles não nos liberassem para terminar aqueles momentos presenciais. [...] E, na minha época, ainda tínhamos que custear, porque a prefeitura não custeou despesas com transporte e com hospedagem. Então, você pensa, para nós que somos professoras, ir para Belo Horizonte e ficar uma semana hospedadas em hotel, por nossa conta. Despesas de alimentação, despesas de hotel, despesas de transporte... Aprender a lidar com ônibus, porque você não tem condição pagar táxi... Então, essas coisas você se vira para não perder a oportunidade. (ENTREVISTADA 11, p. 5-11).

Outra falha recorrente na colaboração das secretarias de educação está na valorização salarial da realização de formações continuadas, já que muitos municípios não possuem planos de carreira para seus funcionários. Quando perguntados sobre a existência de plano de carreira no qual a realização do curso fosse resultar em melhoria salarial, quase metade dos respondentes

(48%) afirmou não possuir tal respaldo. A situação varia bastante de acordo com a região do estado, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Regiões	Sim	%	Não	%	Total
Metropolitana de Belo Horizonte	65	61,3%	41	38,7%	106
Central Mineira	8	61,5%	5	38,5%	13
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	3	50,0%	3	50,0%	6
Oeste de Minas	12	44,4%	15	55,6%	27
Noroeste de Minas	2	100,0%	0	0,0%	2
Norte de Minas	6	20,7%	23	79,3%	29
Jequitinhonha	2	20,0%	8	80,0%	10
Zona da Mata	6	54,5%	5	45,5%	11
Vale do Rio Doce	19	70,4%	8	29,6%	27
Sul/Sudoeste de Minas	9	36,0%	16	64,0%	25
Campo das Vertentes	2	50,0%	2	50,0%	4

Tabela 1: Existência de plano de carreira no qual o curso resultaria em melhoria salarial por regiões do estado.

Porém, pode-se perceber que o número de cursistas cujos municípios possuíam plano de carreira aumentou da turma de 2008 para a de 2010, provavelmente em função da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como lei do piso, que determinou em seu artigo 6º o prazo até 31 de dezembro de 2009 para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do magistério da educação básica nos estados, Distrito Federal e municípios. Apesar disso, ainda um grande número de gestores (45,71%) que ingressaram no curso no ano de 2010 responderam negativamente à questão.

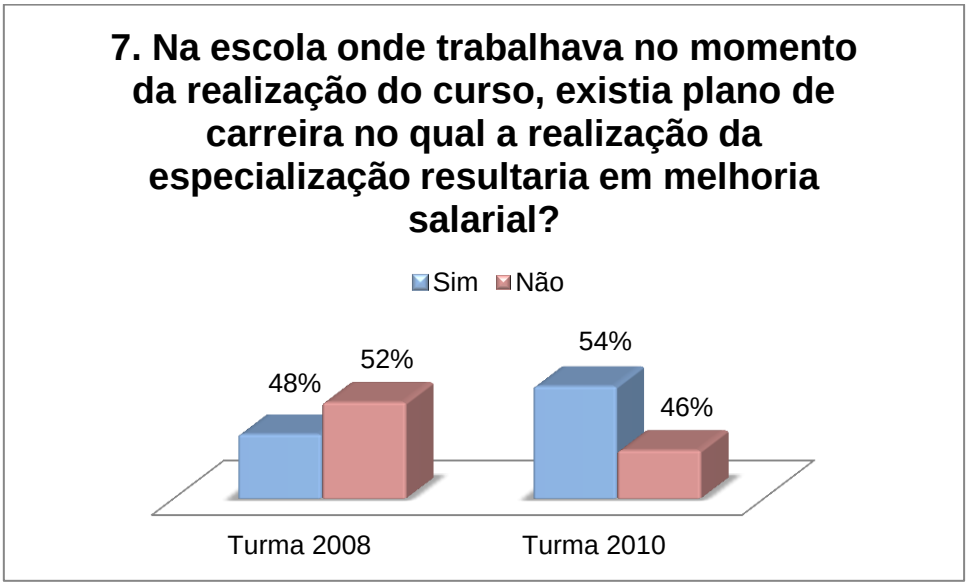


Figura 4: Evolução da existência de plano de carreira no qual o curso resultaria em melhoria salarial entre as turmas de 2008 e 2010.

Algumas hipóteses que se pode ter em relação a isso são que os planos de carreira desses municípios se restringiam aos professores e não contemplavam o gestor escolar, ou que simplesmente o município não tenha cumprido com o determinado na legislação. Outra possibilidade, é que o município não tenha reconhecido o Curso de Especialização em Gestão Escolar, como é o caso da capital do estado, Belo Horizonte, que não aceitou o certificado do curso para a progressão de seus funcionários por se tratar de um curso ofertado na modalidade EaD. Fatos como esse geram a indignação de trabalhadores da educação que se dedicaram por no mínimo um ano à formação e melhoria do seu trabalho e não recebem em troca o reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação, como podemos ver abaixo:

> Quando iniciamos o Curso foi falado que o mesmo valeria para Progressão de Carreira do Magistério pela Prefeitura de Belo Horizonte e isso não ocorreu. Os Cursos à distância não estão valendo para fins de Progressão pela PBH. Eu considero isso um absurdo! A PBH já deveria ter regulamentado os cursos à distância com a qualidade do Curso de Especialização em Gestão Escolar Oferecido pela Escola de Gestores/UFMG (RESPONDENTE 11).

> P –E em relação ao Plano de Carreira, você teria acréscimo salarial?
> R – Eu fui achando que sim, mas eles falaram que não. [...] A minha colega entrou por tentativa. Mas fomos informados pela Secretaria que a pós não valia para os cinco por cento de ramais instalados... Eu ainda vou tentar entrar, porque ela entrou, eu estou vendo. Porque eles alegaram isso, que a pós à distância ainda não é reconhecida pela prefeitura como dando direto ao acesso na carreira. Então é isso (ENTREVISTADA 2, p. 19).

É importante ressaltar, inclusive, que entre os 12 sujeitos entrevistados na pesquisa que finalizaram o curso, 10 não tiveram melhoria salarial decorrente da realização do mesmo.

Tem-se então, a partir dessas discussões, um vislumbre inicial da análise proposta nesta pesquisa. Entretanto, é também importante que, ainda neste primeiro momento, possam-se vislumbrar também alguns dos frutos da formação na vida profissional desses egressos e refletir sobre as potencialidades dessa formação.

Na já referida pesquisa realizada com gestores participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFSCar, Oliveira (2011) constatou entre os entrevistados que, apesar da realização do curso e com a comprovação de medidas paliativas para incentivar uma maior participação da

comunidade na escola, a gestão democrática, como prevista na LDB, não é concretizada nas instituições escolares e que muitas vezes ela se resume a um discurso democrático e à participação dos pais dos alunos na Associação de Pais e Mestres, sendo ainda restrita sua participação nos Conselhos Escolares. Segundo a autora, os entrevistados se defendiam, alegando o desinteresse dos pais em participar das atividades colegiadas da escola e as altas exigências normativas das secretarias municipais de educação, que levariam, muitas vezes, à necessidade de uma postura mais autoritária do que democrática.

Apesar disso, não se pode desconsiderar a importância de cursos de formação como o de Especialização em Gestão Escolar. Já foram apontados os fatores que tornam importante a realização de tal formação e, afinal há que se considerar que, conforme dito por Cury (2002), as raízes do autoritarismo no Brasil são demasiado profundas e não foi com a presença da gestão democrática como princípio do ensino na LDB, nem será com um curso de 12 meses que esse fato será drasticamente mudado, mas tampouco sem a formação dos gestores e sem esse estimulo à sua reflexão acerca dessa nova forma de conceber a gestão escolar, ele irá mudar.

E é importante identificar que mudanças já vêm ocorrendo, como os planos de carreira que, embora ainda de maneira insatisfatória, vêm aumentando; também a forma de provimento do cargo de gestão, que aos poucos vai ganhando ares mais democráticos; a instituição de conselhos escolares, entre outros. Pouco a pouco caminhamos para uma instituição pública na qual o povo tenha a voz que lhe é de direito, ou que pelo menos tenha *alguma* voz.

Quanto aos egressos de Curso de Especialização em Gestão Escolar participantes desta pesquisa, seus relatos mostram que a proposta de uma formação que relacionasse teoria e prática não ficou apenas no projeto, reconhecem os frutos advindos da formação através de uma gestão mais democrática, de melhorias no exercício das atividades específicas da função e até mesmo numa maior segurança para exigir respaldo frente à secretaria municipal de educação, mostrando que, a partir do curso, foi possível repensar e modificar sua prática, o que já é um bom começo.

> Eu achei muito legal o curso, porque você colocava a mão na massa mesmo, no sentido de... a teoria, você aplicava na prática. Então, foi

> o momento em que eu reformulei o projeto político-pedagógico da escola, consegui entender melhor algumas instituições e a própria organização mesmo, desenvolvimento da escola. Então, assim, eu me identifiquei muito ao curso por isso. O projeto político-pedagógico mesmo, foi muito em cima do real. Aplicava, teorizava... – "Não, isso aqui não está bom". Sabe? Então, foi isso que me impulsionou, buscar a competência, a eficácia mesmo, no sentido de atuar melhor, no caso, da gestão. Porque é uma responsabilidade muito grande (ENTREVISTADA 6, p. 5).

> [...] Por isso eu falo que me ajudou muito a enxergar a função do diretor de uma escola. Que apesar de a pressão ser muito grande para que o lado administrativo funcione, porque envolve verba, envolve tudo isso que é dinheiro público – e eu acho que tem que ser mesmo, nós temos que ter muita responsabilidade, – mas a questão do pedagógico, que a gente trabalhou... Eu falo que foi uma parceria muito grande. E à medida que eu ia fazendo o curso, eu ia vendo essas coisas e colocando em prática. Por isso que eu achei legal você fazer enquanto gestor. Por quê? Você vai colocando em prática. O seu olhar realmente, ele é ampliado. E você consegue perceber: "Espera aí..." Mesmo que não seja a realidade, mas você tem que tentar garantir que o desempenho dos alunos seja bom, independente de onde eles estejam; se estão numa [favela da cidade], se estão no Centro da cidade e tal (ENTREVISTADA 2, p.11).

Assim, percebe-se que o curso conseguiu cumprir a proposta de relacionar teoria e prática para levar a uma reflexão por parte dos gestores participantes sobre os mecanismos e a importância da gestão democrática. Fica clara também, como dito pela Entrevistada 2, a importância de ser um curso realizado em serviço, justamente em função de ser um curso que proporcionava a todo o momento uma reflexão da prática que, pelo menos nos casos acima, resultou em mudanças.

> Eu comecei a mudar muito, sabe, Aline. Eu comecei a abrir mão um pouco. Parece que eu estava dentro da sala, não sendo aquela supervisora que... Eu queria estar o tempo todo dentro da sala. E eu não dava conta. Eu queria estar o tempo todo dentro da cozinha, o tempo todo na secretaria... sabe quando a mãe protege? Eu era assim. E aí eu comecei: "Não..." Mas foi através dos textos que eu fui lendo, através das orientações que fui recebendo do [tutor], da troca que fui tendo com o pessoal que fazia: "Você leu esse texto?" – "Não". – "Você já leu esse?" – "Não". – "Olha o que fala esse. Está falando aqui, eu estou lendo e eu faço o contrário. Vou tentar". E eu comecei arriscar. Então nós fomos estudando parâmetros, fomos criando nosso parâmetro, que nós não tínhamos... Por isso eu era tão insegura (ENTREVISTADA 9, p. 5).

Nesse segundo relato é possível também perceber a libertação trazida pelos textos, pelas discussões com os colegas de curso, que deram à Entrevistada 9 segurança para desenvolver novos parâmetros, condizentes com a realidade em que estava inserida. Um detalhe importante a ser percebido é a forma como ela descreve sua relação com a escola, como uma

mãe protetora, algo que mostra o nível de envolvimento emocional desses sujeitos com seu trabalho, que será melhor discutido posteriormente.

> Para mim melhorou minha prática de gestão, pois tive mais argumentos e embasamentos teóricos para discutir com a secretaria que uma gestão eficiente precisa ser democrática (RESPONDENTE 108).

Acima é possível ver que os frutos do curso foram para além dos muros da escola, modificando inclusive o relacionamento do gestor com a Secretaria Municipal de Educação, fazendo com que, através da noção de gestão democrática, ele pudesse buscar maior autonomia em seu trabalho.

Mas, obviamente, nem todos os participantes do curso tiveram uma visão positiva de sua propostas. Entre os respondentes ao questionário, dois disseram terem ficado insatisfeitos: “Tinha em mente um curso mais dinâmico e com a participação mais efetiva dos participantes dos grupos. Devido à desmotivação desisti do curso” (RESPONDENTE 224); “Achei que o curso foi fraco em relação ao vasto conteúdo, e que teve poucas aulas presenciais” (RESPONDENTE 273).

Também a Entrevistada 4, que desistiu do curso, relatou que ele não era o que ela queria, mas demonstrou também outro motivo para não finalizar a formação:

> [...] E quando você gosta, não vê a hora passar. Você lê com o maior prazer. Como tem livros que eu amo ler. Como tem livros que eu começo a ler e paro no meio do caminho. Acho que isso acontece com qualquer pessoa. E não era aquela coisa que eu estava procurando. Me ligaram muito: “Não, não desista, não, nós ajudamos”. Não. E uma das coisas que me fez realmente parar foi que eu soube que teríamos que defender a monografia. Apesar de eu ser professora, eu sou muito tímida, eu não dou conta de falar. Tanto é, que na minha gestão todinha quem falava em festas, em reuniões, era a diretora. Eu ficava do lado dela. Quando precisava, eu falava alguma coisa. Fora isso, a minha boca é fechada. Em reunião de pais eu fico verde, azul, cor de rosa... Eu sou hipertímida. (ENTREVISTADA 4, p. 12).

Além da Entrevistada 4, que foi a Respondente 5 ao questionário, outros 7 respondentes identificaram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como um dificultador em sua finalização da formação.

Entretanto, até mesmo entre aqueles que, por motivos diversos, não continuaram na gestão escolar, foram reconhecidas as contribuições do conhecimento adquirido para o seu trabalho, para além da gestão, como trabalhadores da educação:

> O curso contribuiu muito para o meu trabalho na gestão da escola em que eu trabalhava e contribui hoje, quando estou trabalhando dentro da SMED assessorando as escolas (RESPONDENTE 78).
>
> Foi um curso muito bom na minha formação, principalmente porque criou-me possibilidades de propor alternativas na escola que de fato fizessem diferença na gestão participativa. Embora eu não esteja mais na escola onde me foi oportunizado o curso, o conhecimento que adquiri me acompanhará por toda minha carreira de servidor público (RESPONDENTE 166).

Como pode ser visto, apesar de o cargo de gestor ser um cargo transitório, os conhecimentos adquiridos foram considerados importantes mesmo para o desempenho de outras funções.

Dessa forma, começamos a traçar o panorama da experiência de formação realizada pelos sujeitos pesquisados durante o Curso de Especialização em Gestão Escolar do MEC/UFMG. Pôde-se visualizar o cenário em que nasce a política de formação, as características principais do curso em questão, os tempos e espaços mais e menos utilizados por esses sujeitos para realização das leituras e atividades do curso e os problemas políticos que dificultaram o sucesso do projeto, em atitudes como a falta de liberação dos cursistas para a realização das atividades, o não custeio das viagens aos polos e a Belo Horizonte para participação nos encontros presenciais e a falta de plano de carreira e/ou o não reconhecimento financeiro da formação e da dedicação dos gestores para a melhoria de sua prática.

Contudo, pudemos ver também o orgulho de muitos deles em fazerem parte do corpo discente da Universidade Federal de Minas Gerais e a importância do curso para seu trabalho no desempenho da gestão escolar e o quanto foi uma formação significativa para a maioria deles. Para grande parte desses sujeitos, tudo isso teria sido impossível, não fosse por uma característica já citada deste curso – a modalidade de Educação a Distância – cujas possibilidades e limites serão discutidos a seguir, numa tentativa de analisar como foi para os sujeitos pesquisados esse, em muitos casos, inédito contato com a modalidade. Compreender as especificidades inerentes à formação via EaD é fundamental para a análise dos tempos e espaços utilizados pelos sujeitos pesquisados na realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA EAD: as possibilidades e limites, os tempos e espaços da formação de gestores nessa modalidade

O Curso de Especialização em Gestão Escolar surgiu como uma política de formação dos gestores das escolas públicas de todo o Brasil. Em função das características e objetivos específicos do projeto, já discutidos no capítulo anterior, o governo optou por oferecer o curso através da Educação a Distância (EaD), modalidade que vem crescendo no país e sendo muito utilizada em políticas de formação de professores (GATTI, 2008). Porém, cabe questionar quais as implicações desta modalidade de educação para a efetivação do curso em questão? Como ela influencia nos tempos e espaços de formação dos sujeitos pesquisados? Quais elementos, específicos da EaD, prejudicam e/ou facilitam a realização da formação continuada de gestores escolares?

Hoje quando se fala em EaD muitas pessoas pensam logo em alguém sentado em frente ao computador, em plataformas modernas, hipertextos e videoconferências. Pensam em algo novo e muitas vezes misterioso, mas a EaD não começou junto com a era da informática. Sua existência, bem como os problemas que levaram ao seu surgimento podem ser remetidos ao momento em que a escrita se estabeleceu como forma de comunicação, afinal de contas, a partir do momento em que o homem foi capaz de registrar suas ideias, ele as libertou da necessidade da presença de duas pessoas num mesmo tempo e espaço para que pudesse haver comunicação de informações e conhecimentos (MAIA; MATTAR, 2007).

Segundo Maia e Mattar (2007), alguns autores inclusive consideram as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo exemplos dos primórdios do exercício da educação a distância; porém há que se considerar a fundamental

importância da invenção da imprensa, no século XV como facilitadora desse processo, ao expandir não só o número de pessoas com acesso a tais informações e conhecimentos registrados, mas também ao facilitar novos debates e novas produções de informações e conhecimentos com a paulatina popularização da linguagem escrita. Já Nunes (2009) considera como marco do início da educação a distância, um anúncio de aulas por correspondência publicado na *Gazette* de Boston, nos Estados Unidos em 1728, sendo esse o primeiro registro do surgimento efetivo da EaD como método de ensino.

Fato é, que a EaD se desenvolveu mais efetivamente a partir do século XIX, com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. Era, a princípio e durante muito tempo, um ensino por correspondência, utilizando-se principalmente de materiais impressos, inicialmente partidos de iniciativas mais isoladas e depois, com o surgimento de institutos e escolas, se espalhando principalmente em cursos de extensão universitária (MAIA; MATTAR, 2007).

Na segunda metade do século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma revolução que impulsionou um crescimento ainda maior da EaD, com o surgimento do rádio e, a partir da década de 50, da televisão, que vieram em acréscimo e não em substituição aos materiais impressos e ao uso dos correios. Sua institucionalização se refletiu na criação de diversas universidades abertas ao redor do mundo, que se dedicavam exclusivamente ao ensino na modalidade a distância, tanto em países desenvolvidos como o Reino Unido, Alemanha e Espanha, quanto em países em desenvolvimento como Índia, Costa Rica e Venezuela (Nunes, 2009).

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 22), a EaD como a conhecemos hoje, chamada pelos autores de “terceira geração”, surge por volta de 1995, quando ocorre o desenvolvimento da internet. Aliada ao também recente e explosivo desenvolvimento da informática e da popularização do computador, “surge então um novo território para a educação, o espaço virtual de aprendizagem, digital e baseado na rede”.

Essa importante mudança deu à EaD a possibilidade de desenvolver um aprendizado mais interativo e flexível para o estudante, dando a ele uma infinidade de novos recursos entre a disponibilização de bibliotecas inteiras, laboratórios de pesquisa e equipamentos, que poderiam ser acessados pelo estudante de sua própria casa (NUNES, 2009).

No Brasil, o desenvolvimento da EaD segue o mesmo movimento global, porém Alves (2009) frisa que apesar de ter estado entre os principais países no desenvolvimento da EaD na década de 1970, depois disso muitas nações avançaram e o Brasil permaneceu estagnado em função da ausência de políticas públicas de incentivo. Apenas no final do século XX é que se pode observar novamente o desenvolvimento e crescimento da modalidade.

Entretanto, dois dos mais conhecidos exemplos desse passado de destaque da EaD no Brasil e que permanecem em funcionamento nos dias atuais são o Instituto Universal Brasileiro, que desde a década de 1940 oferece cursos profissionalizantes e hoje também cursos técnicos e supletivos, já formou mais de 4 milhões de pessoas nesses 70 anos de existência utilizando o ensino a distância via correspondência e, atualmente, também ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); e o Telecurso 2000, hoje chamado Novo Telecurso, que utilizou além do material impresso, vídeos e transmissão por TV e se destacou a partir da década de 1970 na oferta de supletivos de 1º e 2º graus, justamente no período de estagnação da modalidade (MAIA; MATTAR, 2007).

Ao debater a legislação brasileira que trata da EaD, Gomes (2009) destaca cinco momentos. O primeiro deles foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, juntamente com a lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971. A LDB apesar de não tratar diretamente do ensino a distância, permitia a realização de cursos ou escolas experimentais, que deveriam ser aprovadas individualmente pelo Conselho Estadual de Educação, quando fossem cursos primários e médios, e pelo Conselho Federal de Educação quando se tratasse de cursos superiores. Além disso, a lei 5.692 incentivava que o rádio, a televisão, a correspondência e outros meios de comunicação fossem também utilizados na ministração de cursos supletivos, com o objetivo de abranger um maior número de pessoas.

O segundo momento de destaque é a segunda LDB, lei nº 9.394/96, em vigor, que, segundo o autor, “foi responsável por um novo status da EAD, antes clandestina ou excepcional”, estabeleceu, em seu artigo 80, o poder público como incentivador do desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância; além disso, concede benefícios como menor custo em canais de

radiodifusão e a concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas (GOMES, 2009, p. 21; BRASIL, 1996).

O terceiro momento, complementar à LDB, foi a regulamentação de seu artigo 80, através do decreto nº 2.494/98, que o autor classifica como "cautelosa" e que foi substituída, no quarto momento de destaque, pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e foi responsável por abrir um maior espaço para a EaD, porém define a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, estágios e defesas de trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso (GOMES, 2009, p.22).

Isso quer dizer que a formação pela educação a distância no Brasil, diferentemente de outros países como Inglaterra, Espanha e Austrália, não pode ser realizada completamente a distância (MORAN, 2009). É obrigatório ao estudante da modalidade o comparecimento presencial para a realização de avaliações, algo que torna ainda mais necessária a existência dos chamados pólos de apoio presencial. As implicações para o estudante, como visto no capítulo anterior, muitas vezes incluem gastos com viagens e estadias até as sedes das instituições de ensino ou até os pólos presenciais para a realização das avaliações obrigatórias.

Finalmente, destaca-se o decreto 5.800, que em 8 de julho de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade, de acordo com o artigo 1º, é "expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Diferentemente da maioria das experiências internacionais, a UAB não é uma instituição em si mesma, mas é organizada em regime de colaboração, através do estabelecimento de convênios com instituições públicas de ensino superior – responsáveis pela oferta dos cursos – e com estados e municípios – responsáveis pela manutenção dos pólos presenciais (GOMES, 2009).

Segundo Mill (2012), a criação da UAB surge como um benefício à EaD no Brasil, pois, através dela, a modalidade passa a receber maior apoio e incentivo governamental, além de causar toda uma mobilização entre os responsáveis pela educação nacional no sentido de elaborar exigências legais e parâmetros de qualidade para a modalidade.

Tendo em seus objetivos a priorização de cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada de professores da educação básica, a UAB tem

cerca de 74% de seus cursos voltados para esse fim, o que, segundo o autor, “representa a maior iniciativa do governo federal para melhoria da formação dos professores do ensino fundamental pela modalidade de educação a distância e, talvez, pela educação presencial” (MILL, 2012, p. 286).

Esse crescimento da EaD pode ser visualizado também, quando analisamos o número considerável de respondentes ao questionário que disseram já terem realizado algum curso a distância antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar:

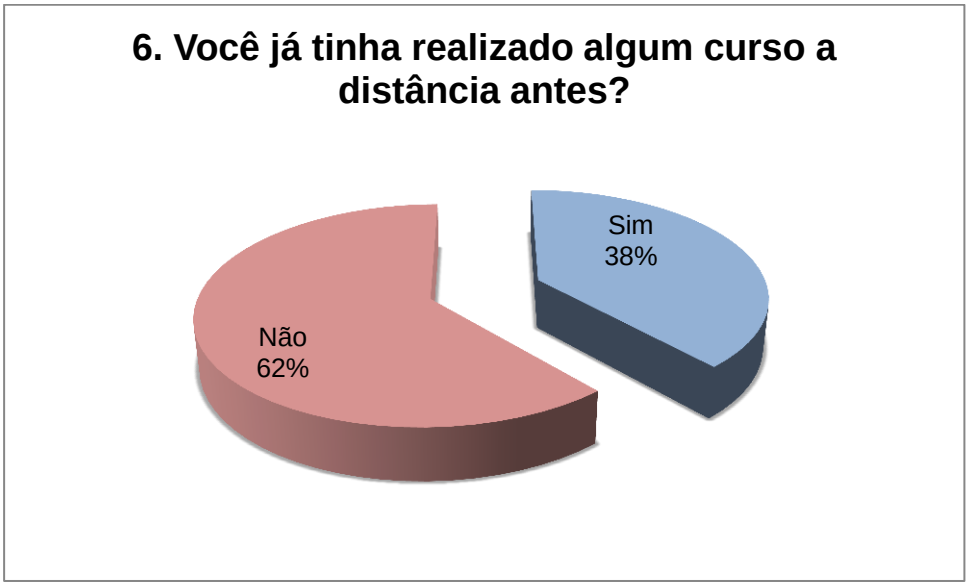


Figura 5: Porcentagem de investigados que já haviam realizado outro curso em EaD antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Esse fato fica ainda mais claro quando analisamos esses dados dos cursistas da turma de 2008 em comparação aos dos cursistas da turma de 2010, na qual se pode notar um aumento de 5% daqueles que já haviam realizado um curso na modalidade a distância:

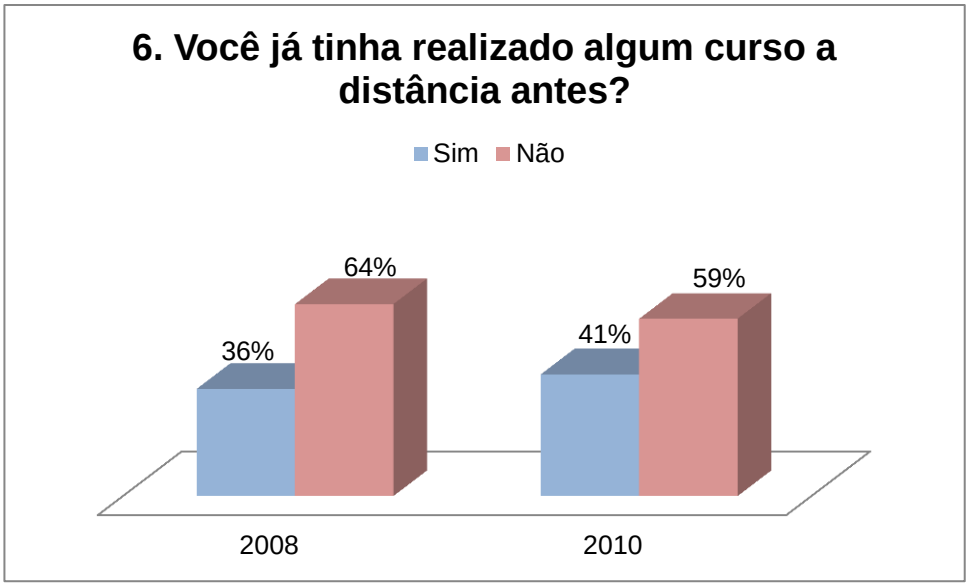


Figura 6: Evolução da realização de curso em EaD anteriormente entre as turmas de 2008 e 2010.

Isso se dá não só em função do investimento governamental, mas em função das possibilidades oferecidas pela EaD; uma delas de decisiva importância é a abrangência geográfica. Destacada por diversos autores (BRANCO, 2008; ARRUDA e GONÇALVES, 2005; BELLONI, 2003; COELHO, 2001) como uma das grandes qualidades dessa modalidade de ensino, a expansão do alcance geográfico possibilitada pela EaD torna-se ainda mais potencial, quando consideramos um país de proporções continentais como o Brasil, podendo expandir e democratizar a formação para além dos grandes centros.

É possível constatar isso em dados como o fato de 17,3% dos respondentes ao questionário terem indicado como uma das principais motivações para a realização do curso, o fato de poder realizá-lo a distância.

Entretanto, algo que impede um maior alcance geográfico da EaD, ressaltado por Arruda e Gonçalves (2005), é o alto preço das tecnologias, que dificulta um acesso mais democrático às formações a distância; em especial da internet, que muitas vezes, apesar de acessível não tem a mesma qualidade nas diferentes regiões dos estados e do país e que prejudica/impede a utilização de todo o leque de ferramentas disponíveis na modalidade.

Ainda assim, na presente pesquisa, encontrou-se um retorno positivo em relação ao acesso a essas tecnologias. Apesar de pouco mais de um quarto dos respondentes estarem em condições mais precárias de acesso, o fato de

73% dos respondentes terem acesso ao computador e à internet banda larga[9] em seus domicílios, comprova que esse acesso está se expandindo:

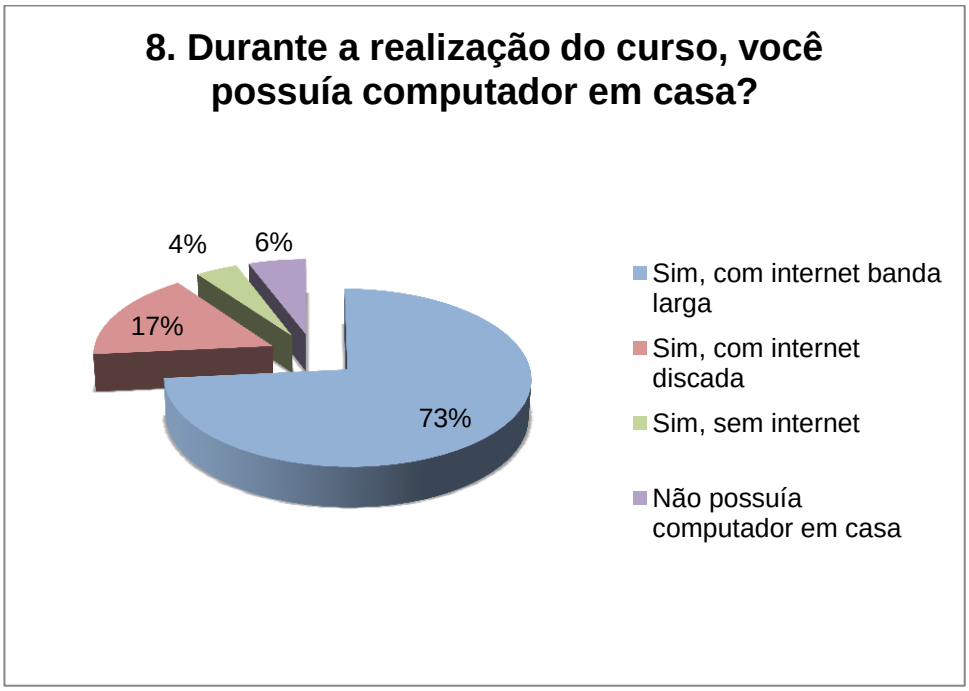


Figura 7: Porcentagem dos investigados que possuíam computador e internet em casa quando da realização do curso.

Quando, porém, compara-se a questão acima com a seguinte, na qual se questionou acerca das condições tecnológicas na escola, pode-se perceber o quanto a instituição escolar está atrasada em relação à sociedade quando se trata de acesso – isso para não entrar na questão da *utilização* – às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs):

[9] É preciso ressaltar, entretanto, que também entre as ofertas de internet banda larga, existem ainda diferenças abissais de qualidade entre as regiões dos estados e do país. Segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT), a velocidade mínima para classificar um acesso como banda larga é de 256 Kbps, podendo ultrapassar os 34 Mbps (MACEDO; CARVALHO, 2010).

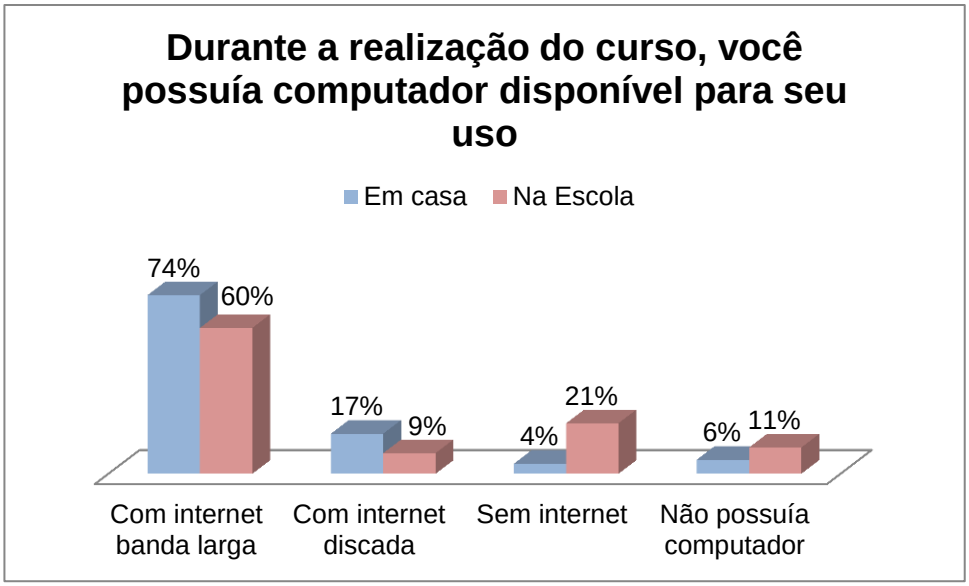


Figura 8: Disponibilidade de computador e internet para uso dos investigados em casa e na escola onde trabalhavam.

Filtrando as opções de respostas à posse de computador nas escolas entre três opções (“Sim, com internet”, “Sim, sem internet” e “Não”) e cruzando os dados encontrados com as regiões do estado, é possível ver que, ao contrário do esperado, até mesmo a região central do estado está distante das condições ideais, inclusive abaixo do encontrado na maioria das demais regiões:

Região de MG	Possuía computador disponível na escola			Total
	Sim, com internet	Sim, sem internet	Não	
	n (%)			
Metropolitana de BH/Central mineira	75 (63,0)	32 (26,9)	12 (10,1)	119
Norte/Noroeste/Jequitinhonha	24 (58,5)	10 (24,4)	7 (17,1)	41
Oeste/Triângulo mineiro/Alto Parnaíba	29 (87,9)	3 (9,1)	1 (3,0)	33
Sul /Sudeste/Campo das Vertentes	23 (79,3)	3 (10,3)	3 (10,3)	29
Vale do rio doce/ Zona da mata	27 (71,0)	6 (15,8)	5 (13,2)	38
Total	178 (68,5)	54 (20,8)	28 (10,8)	260

Tabela 2: Investigados que possuíam computador e internet na escola onde trabalhavam por regiões do estado.

Outro problema em relação à abrangência geográfica da EaD, dessa vez levantado por Coelho (2001), é o risco de priorizar a quantidade em detrimento da qualidade e, buscando o atendimento indiscriminado de pessoas, não haja a preparação técnica e pedagógica que a modalidade exige, que não se busque conhecer a fundo as condições e necessidades particulares do público que será atendido. Isso inclusive, estigmatiza a EaD e a põe em posição de

desconfiança de grande parte da população, algo perceptível em diversos comentários feitos pelos entrevistados:

> Quando começou o curso, assim o primeiro convite, o primeiro encontro presencial, foi aqui em [cidade polo do curso]. O professor [nome do professor] veio e eu pensei: “Esse curso é mole, o negócio é fácil”. Que a minha cultura é a cultura de Brasileiro (palavra inaudível) eu vou ser muito direto com você: “Eu vou fazer mais um curso aí...” Mas quando eu percebi a quantidade de horas (palavra inaudível), e quando ele começou a colocar as situações eu falei: “Eu acho que vai da pra enrolar”. Você viu que minha fala inicial, eu me perdi porque o negócio não é fácil. Criou-se uma cultura de que a formação a distância é fácil. Não é, ainda mais vindo de uma Instituição que é a UFMG, é o nome dela que está a frente. Depois eu percebi que não era assim. É claro que você sabe que existem outras instituições que facilitam até compra... (ENTREVISTADO 7, p. 5).

O egresso acima deixa claro que sua expectativa, por se tratar de um curso a distância, era de que seria fácil. E foi justamente essa expectativa que fez com que ele se perdesse no início do curso, ficasse com atividades em atraso, e levasse mais tempo para se adaptar à rotina de estudos.

> Foi o primeiro. Eu aprendi muito, achei superlegal. Achava que curso à distância era muito fácil. Sabe, assim, só pra inglês ver? E achei que ele foi bem mais arrojado do que os presenciais. Eu gostei muito. E não tive dificuldade em trabalhar na plataforma. Eu conseguia fazer tudo, então não senti dificuldade. E a credibilidade no curso à distância pra mim foi fantástica. Que até então não tinha também. Eu achava: “Caramba, curso a distância é uma coisa assim...” Sabe? E então eu fui ver: “Nossa, tem o controle de quando você entra, do tempo...” Eu achava que isso não existia. Então, eu achei que foi uma coisa, para mim, superválida. Gostei muito (ENTREVISTADA 9, p. 15-16).

A Entrevistada 9 também vai pelo mesmo caminho, demonstrando ter acreditado que o curso seria fácil por ser realizado na modalidade a distância. Destacam-se o fato de ela utilizar a palavra “credibilidade” como algo que a modalidade ganhou em sua opinião a partir da experiência com o Curso de Especialização em Gestão Escolar; além disso, a descoberta de que havia mecanismos de controle de acesso à plataforma e que esse acesso era realmente cobrado, que não era um curso “só pra inglês ver”.

Outro comentário interessante, encontrado nas respostas ao questionário foi feito pelo Respondente 18, que escreveu: “O material do curso, a forma como os conteúdos foram organizados, o moodle, tudo foi altamente eficaz para promover o meu aprendizado e crescimento. Me surpreendeu pela qualidade, melhor que um presencial” (RESPONDENTE 18). É interessante perceber que ele não chega a dizer claramente que desconfiava da qualidade

do curso por ser ele ofertado na modalidade EaD, entretanto, quando diz que ficou surpreso pela qualidade, por ser melhor que um presencial, deixa claro que ele não imaginava que um curso a distância pudesse ser melhor que um presencial, já demonstrando que a expectativa de qualidade inferior era direcionada à modalidade em si.

Talvez justamente em função dessa desconfiança em relação à modalidade, quando questionados sobre a impressão que tiveram do curso a distância, mais da metade dos egressos respondeu ter sido mais difícil do que havia esperado, e apenas 10% deles achou fazer um curso a distância mais fácil do que o esperado:

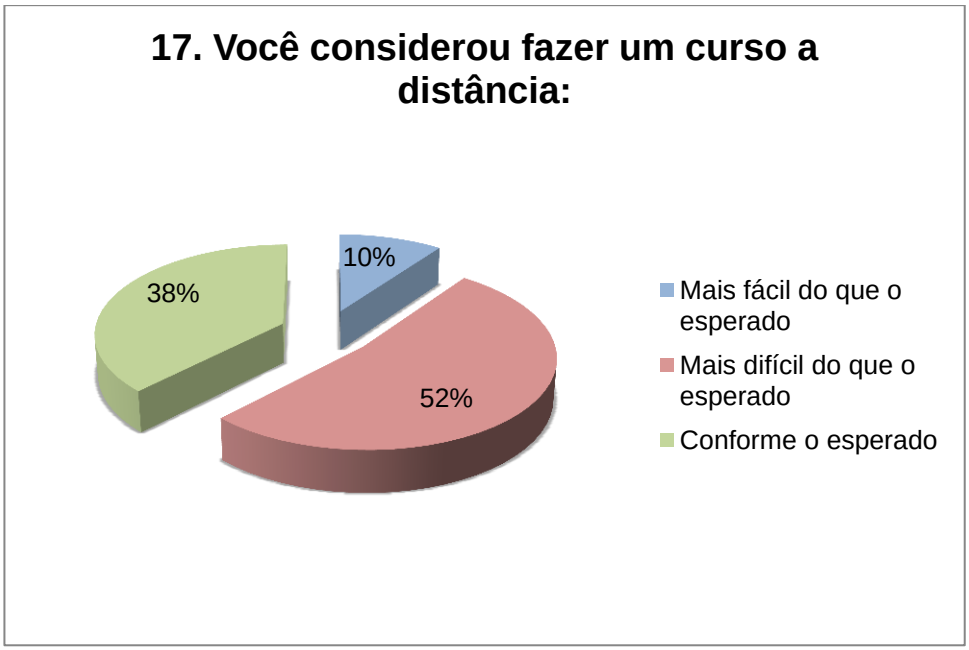


Figura 9: Percepção dos investigados sobre a experiência de fazer um curso a distância.

Os motivos dessa expectativa podem ser muitos, tratar-se-á de alguns deles nesta pesquisa, dos quais merece destaque, além da já tratada dificuldade de acesso ao computador e à internet, a dificuldade na *utilização* de tais tecnologias. Essas dificuldades em lidar com o computador e com a internet foram encontradas também na pesquisa realizada por Coelho (2001), num curso de formação continuada de professores da UFMG. Segundo a autora, a realização das atividades do curso era muitas vezes prejudicada pelo domínio insuficiente do computador e, em especial, da internet, em tarefas simples como enviar *e-mails*, participar de *chats* e listas de discussões.

Ao pesquisar um curso de formação continuada de professores oferecido na PUC-MG, Oliveira, Costa e Santiago (2012) também constataram essa dificuldade de utilização dos meios digitais entre os sujeitos pesquisados:

> [...] no que tange à utilização do ambiente virtual, 36,11% dos alunos apresentam dificuldades de acesso à disciplina. Aparentemente, a avaliação de que 63,89% não demonstraram dificuldades pode significar bom resultado, mas as dificuldades dos alunos de acesso deveriam se aproximar do zero, pois a superação dos problemas de aprendizagem de conteúdos não deve ser ampliada, tendo em vista as dificuldades em relação ao acesso virtual aos conteúdos programáticos. Naturalmente, são elementos que refletem falta ou deficiente formação do aluno para uso da tecnologia, anterior ao início do curso. Dessa forma, 40% dos alunos relataram pouca experiência no uso da tecnologia, além das dificuldades de acesso à internet e disponibilidade de computadores, perfazendo um total de 30,60% dos respondentes. Outro fator relacionado ao acesso às disciplinas está centrado na dificuldade em circular entre os diversos ambientes que compõem cada disciplina, sendo que 20.40% dos alunos sinalizaram que tiveram problemas (OLIVEIRA; COSTA; SANTIAGO, 2012, p. 238).

Para tentar sanar as dificuldades com relação à utilização das TICs, ou pelo menos conseguir realizar as atividades propostas pelo curso *apesar* das dificuldades, muitos recorrem à ajuda de parentes e amigos. No caso dos sujeitos aqui pesquisados, apesar de, como já discutido anteriormente, a organização do curso prever uma sala ambiente inicial apenas para familiarizar os gestores com a plataforma do curso, mais da metade deles (55%) declararam ter precisado da ajuda de alguém para utilizar o computador durante a realização da formação. Considerando que o grupo pesquisado tinha, em média, 40 anos de idade, muitos deles buscaram nos filhos o suporte técnico para a realização das atividades na plataforma, sendo também muito auxiliados pelos colegas de trabalho e do curso, e pelos tutores.

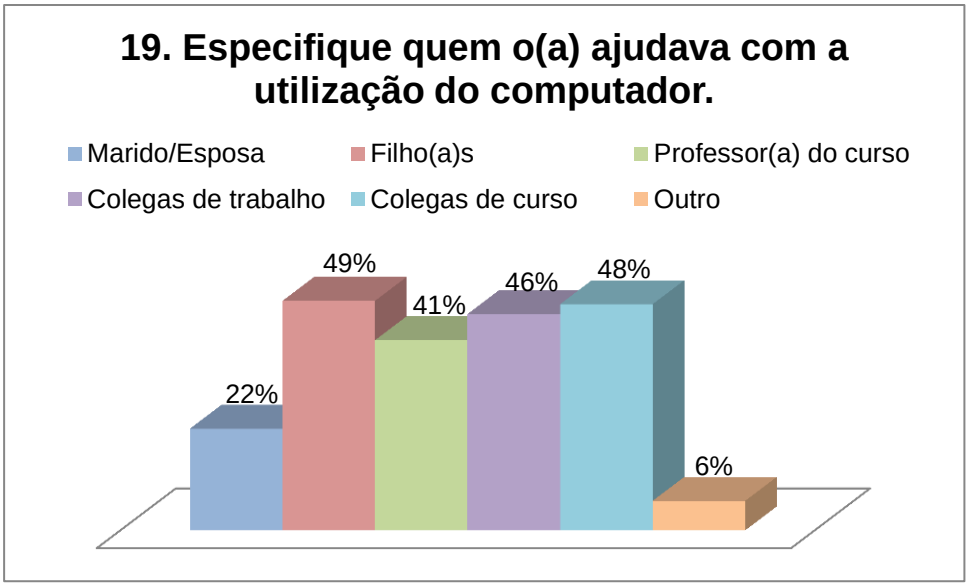


Figura 10: Entre aqueles que precisavam de ajuda com a utilização do computador - especificação de quem os ajudava.

É possível perceber também tal dificuldade analisando as respostas dos sujeitos pesquisados sobre quais ferramentas do computador/internet eles eram acostumados a utilizar antes da realização do curso:

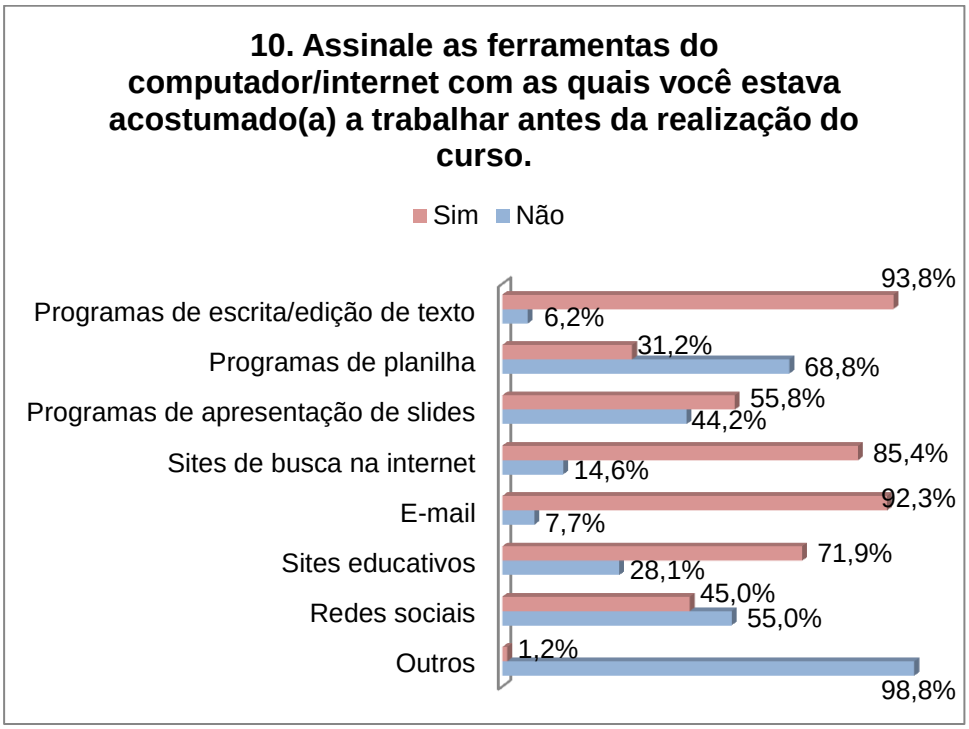


Figura 11: Ferramentas do computador/internet utilizadas pelos investigados antes da realização do curso.

Como se pode ver, a utilização do computador, para a maioria deles, se concentrava em programas de escrita/edição de texto, sites de busca da internet e *e-mail*.

Entretanto, do outro lado da moeda, está o fato de que a realização de um curso na modalidade EaD pode proporcionar a seu estudante, além dos conteúdos específicos da formação, o desenvolvimento de suas habilidades na utilização das TICs.

Esse fator tem um peso muito grande, quando se fala em formação de profissionais da educação, pois como educadores, ao adquirirem a tal habilidade, além de melhorarem e facilitarem seu trabalho em alguns aspectos, tornam-se difusores de tais conhecimentos, possibilitam a diminuição da exclusão digital e permitem uma maior democratização do acesso aos bens tecnológicos, já que, segundo Castells (1999, p. 59), com o avanço tecnológico, vivemos em um mundo de dominação estrutural e exclusão social onde “há pouco espaço para os não-iniciados em computadores, para os grupos que consomem menos e para os territórios não atualizados com a comunicação”.

Além disso, essa discussão abrange também os tantos equipamentos que perecem nas escolas pela falta de uso, muitas vezes devido simplesmente ao despreparo dos profissionais da educação para utilizá-los (COELHO, 2001).

Dessa forma, pôde-se perceber, entre os sujeitos entrevistados, esse desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso do computador e da internet, possibilitada pela realização da formação a distância:

> Bem, na verdade tive muita dificuldade no tocante ao manuseio via on-line. Graças a Deus estou me aprimorando cada vez mais nos recursos tecnológicos. O curso me motivou grandiosamente nessa busca, me ensinou a melhorar a qualidade do nosso trabalho enquanto gestoras. Com muita dificuldade consegui concluí-lo e fiquei muito feliz com essa oportunidade que recebi. Só tenho que agradecer a Deus mais uma vez e a todos que me ajudaram nessa árdua trajetória educacional. O curso foi muito gratificante para a minha profissão e uma aprendizagem para minha vida (RESPONDENTE 50).

A Respondente 50 apontou o manuseio do computador e da internet como sua maior dificuldade para finalizar o curso, mas ela aponta, inclusive, que esse aprimoramento na utilização de recursos tecnológicos foi, para além do curso, um aprendizado que ajudou inclusive em seu trabalho como gestora.

> Foi a primeira experiência em curso à distância. É novidade, aprendermos e nos inteirarmos daquilo tudo, dominar toda a tecnologia... Porque nós não somos do mundo tecnológico... Nossos meninos já são, nós não somos. Até você dominar aquilo tudo, demora. Mas é questão de vontade. Eu penso assim, eu não tenho nenhum curso de informática. Nem o básico tenho. Mas você vai buscando ali, vai buscando com um, vai buscando com outro, com a

> própria orientação que a equipe do curso dá, com o seu filho em sua casa... você vai buscando. Então, você vai dominando as ferramentas, vai usando aquilo ali pra te facilitar, pra te favorecer, até em questão do tempo. Então pra mim foi uma novidade, mas uma novidade boa, porque me ajudou. Hoje, o que eu entendendo, o que eu sei usar no computador, por exemplo, foi a partir da necessidade de aprender para o curso na Escola de Gestores. Você tinha que aprender, era você e o computador. E você tem que aprender a lidar com aquilo, para aquela ferramenta ser um parceiro seu, e não um dificultador. Por que você já tem tantos outros dificultadores... (ENTREVISTADA 11, p. 7).

Indo na mesma direção, a entrevistada acima ressaltou que não sabia usar o computador, mas como tantos outros – como já vimos nas respostas à questão 19 – buscou nos filhos e colegas a ajuda que levou à aquisição de conhecimentos para lidar com essas tecnologias. Através do curso, foi possível essa inserção no "mundo tecnológico", do qual estava excluída até então. É importante também destacar a forma como a Entrevistada finaliza sua fala, mencionando os "tantos outros dificultadores", além da dificuldade na utilização do computador. Alguns deles já foram discutidos no capítulo anterior, mas houveram outros desafios que ainda serão discutidos.

> [...] Aprendi muito algumas ferramentas de computador relacionadas até à formatação de textos, porque eu não tinha conhecimento Aline, sinceramente, eu aprendi isso convivendo com meus colegas que me ajudavam, às vezes, a fazer essas atividades e mesmo assim eu só comecei a buscar formas de me aperfeiçoar, até a forma de escrever, as concordâncias, às vezes eu mandava, o [nome do tutor] corrigia. Então você volta e aprende, tenta fazer, busca ajuda então foi... Assim, não sou um expert em computador, mas aprendi muita coisa, muita coisa eu aprendi durante o curso (ENTREVISTADO 7, p. 6).

Nesse caso, em particular, é possível perceber que o aprendizado foi além da simples utilização das TICs e o Entrevistado 7 pôde aperfeiçoar suas habilidades na formatação e até mesmo na escrita de textos, através das atividades e do acompanhamento feito pelo tutor do curso.

Para possibilitar uma melhor visualização desse fator, cruzaram-se os dados referentes à utilização das ferramentas do computador/internet antes da realização do curso, com os referentes à realização de algum curso a distância antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar:

Número de ferramentas computador/internet que usava antes do curso	Realizou curso a distância antes?		Total *
	Sim	Não	
	n (%)	n (%)	
≤ 2	9 (28,1)	23 (71,9)	32
3 ou 4	24 (37,5)	40 (62,5)	64
≥ 5	67 (40,9)	97 (59,1)	164
Total	100 (38,5)	160 (61,5)	260

Tabela 3: Cruzamento dos dados referentes ao número de ferramentas utilizadas no computador/internet antes da realização do curso em relação à realização de curso em EaD anteriormente.

Na tabela acima é possível perceber que, comparando as duas variáveis – ter ou não realizado curso a distância antes, – à medida que aumenta o número de ferramentas utilizadas antes do curso, aumenta a porcentagem de sujeitos que já haviam experienciado formações à distância, transparecendo a influência da EaD sobre o desenvolvimento na utilização das TICs pelos sujeitos pesquisados.

Dessa maneira, foi possível vislumbrar o nascimento e crescimento da educação a distância como modalidade de ensino e, particularmente em relação aos sujeitos da pesquisa, pôde-se perceber que essa modalidade de ensino trouxe para eles a possibilidade de realizar a formação, mesmo morando no interior do estado onde ela não poderia ser realizada presencialmente; e que, através do curso, eles puderam desenvolver suas capacidades de utilização do computador e da internet. Entretanto, a falta/baixa qualidade do aparato tecnológico algumas vezes, e a dificuldade de utilização dele tantas outras vezes, tornam-se um grande desafio a ser superado por aqueles que buscam a formação a distância, e que muitas vezes encontram em amigos e familiares o suporte necessário para vencer as dificuldades tecnológicas.

A seguir, a discussão sobre tempo e espaço entra em foco novamente, na tentativa de elucidar novas particularidades da EaD – que teoricamente possibilita ao aluno realizar seus estudos onde e quando quiser – e as implicações da tão proclamada *flexibilidade* da formação a distância.

Formação a Distância: Onde? Quando?

Como abordado anteriormente, a realização de formação a distância não é novidade, porém, ao analisar a história da EaD ao longo das décadas, é possível perceber que a forma na qual ela se configura hoje é muito diferente de como era no início, principalmente quando se fala em tempos e espaços de formação. Com o uso do computador e da internet, o estudante da EaD não precisa mais esperar dias e até semanas para receber o retorno às suas atividades através do correio; ao apresentar suas dúvidas, ele é respondido quase que instantaneamente; além disso, a "distância" espacial se desvanece quando é possível conversar frente a frente com o professor em tempo real.

É importante ressaltar, entretanto, que as mudanças espaciais e temporais que tomaram forma e alteraram a configuração da educação a distância, são apenas o reflexo de mudanças espaço-temporais que a sociedade, como um todo, vem vivendo. Assim como discutido no capítulo anterior, *Espaço de fluxos* e *tempo intemporal* ou *compressão do tempo-espaço,* e tantos outros conceitos surgem para tentar analisar a forma como o desenvolvimento das tecnologias tem modificado o cotidiano de todos nós, acelerando freneticamente o ritmo de vida, principalmente nos grandes centros.

É importante considerar, de início, que são inegáveis as constantes mudanças e as variações das sociedades ao longo do tempo e nos diferentes lugares do planeta; assim é possível também vislumbrar diferentes ritmos de vida e rotinas a depender da posição dos indivíduos no tempo e no espaço. Imagine a maneira como viviam seus antepassados, como se configuravam os espaços e ritmos de trabalho e de vida daqueles que aqui viviam há 40, 50, 70 anos. É possível notar a diferença?

Com o desenvolvimento das TICs, o desempenho das funções rotineiras passou a estar tão dissociado de um local específico, podendo acontecer a milhares de quilômetros de distância. É possível atravessar o planeta gastando muito menos tempo e dinheiro que antes; através da globalização da mídia as culturas vêm se homogeneizando, se unindo e se dominando umas às outras; não é mais preciso sair de casa para ir ao banco, ir às compras, para conhecer outros países e, em alguns casos, nem mesmo para trabalhar ou ir à escola (CASTELLS, 1999; HARVEY, 2012).

Porém, como bem ressaltado por Harvey (2012), esses processos de mudança na organização dos tempos e espaços não são automaticamente incorporados pela sociedade; diferentemente das tecnologias e da economia, a vida social não se modifica facilmente. São, portanto, mudanças descontínuas, muitas vezes inicialmente restritas a determinadas sociedades ou a certos estratos dentro de uma mesma sociedade.

Essa dificuldade de adequação às mudanças, e até mesmo certa resistência a elas, se apresenta também ao considerarem-se as novas configurações do processo de ensino-aprendizagem propostas pela educação a distância, principalmente nas últimas décadas, com o desenvolvimento tecnológico, que requer ainda outro tipo de adaptação.

Tratando das noções de tempo e de espaço na Educação a Distância Virtual, Kenski (1998) destaca as peculiaridades dessa nova relação espaço-temporal, ligadas ao crescente desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação:

> A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e seqüencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. Elas representam portanto um outro tempo, um outro momento, revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender (KENSKI, 1998, p. 42).

É inegável que o fato de ter que lidar com a ausência física de um professor, de estabelecer com ele uma relação assíncrona, é algo completamente diferente da experiência escolar que a maioria das pessoas conheceu ao longo da vida – onde os tempos e espaços de estudo eram impostos e o estudante não tinha qualquer domínio sobre eles – e isso, obviamente, acarreta uma dificuldade de adaptação. Por outro lado, a flexibilidade de poder estudar quando e onde puder é um fator que, como tratado anteriormente, possibilita a realização da formação nos lugares mais remotos e facilita a conciliação de trabalho e estudos, algo fundamental no caso particular do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Em pesquisa realizada sobre a educação a distância para formação de professoras em serviço, Branco (2008) relatou que o quesito “tempo” foi o mais recorrente em suas entrevistas para justificar a opção pela formação a

distância, por permitir que elas administrassem os horários de estudo de acordo com as possibilidades. Porém foi também o quesito “tempo” o mais citado entre as dificuldades na realização do curso, por precisarem dividir o tempo diário entre as atividades do trabalho, dos estudos e domésticas. Além disso, foi constatado que apenas oito dentre as 23 professoras entrevistadas possuíam um local exclusivo para os estudos.

Essa dificuldade em se adaptar à dinâmica assíncrona e síncrona, típica da EaD, foi apontada também no estudo de Coelho (2001). Segundo a autora, esse ritmo, tão diferente daquele da educação tradicional, faz com que muitos de seus estudantes se sintam atrasados e incapazes de seguir os programas, sensação de fracasso que pode levar à não-conclusão da formação.

Tais problemas ocorrem em função de que, diferentemente da educação presencial, na EaD o estudante não tem um horário e local pré-determinados para os estudos. Essa flexibilidade para a realização da formação se coloca como um fator positivo por dar ao estudante autonomia para escolher os horários e locais mais convenientes dentro de sua rotina; porém, torna-se fundamental o desenvolvimento da disciplina para organizar os tempos e espaços de realização das leituras e atividades, algo que nem sempre o estudante consegue administrar.

Pesquisas como a de Oliveira, Costa e Santiago (2012) e de Mill e Batista (2012), mostram o quanto é difícil para este estudante dividir, organizar e gerenciar seus tempos de estudo, principalmente quando precisa dividi-los com o trabalho, as atividades domésticas, a família e o lazer. Na primeira pesquisa, menos de 50% dos participantes considerou sua participação no curso como “intensa” e cerca de 60% ficaram insatisfeitos com o prazo estabelecido para entrega das atividades, demonstrando dificuldade em cumpri-los (OLIVEIRA; COSTA; SANTIAGO, 2012). Na segunda pesquisa, 30% dos participantes consideraram o tempo dedicado aos estudos insuficiente para a realização da formação (MILL; BATISTA, 2012).

Esse fator foi confirmado em algumas das entrevistas realizadas entre os educadores egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar:

> [...] Essa coisa de distância, eu falo que a vantagem é você não ter um horário de chegar e ficar sentada, igual que eu tive na Pedagogia: eu chegava uma hora e saía cinco e meia da tarde. Então, você tinha também que fazer. Mas à distância, você tem a ilusão assim: “Ah,

> como eu não vou ter horário fixo, então eu posso...” Mas não, é muito pior. Porque se você está fazendo um curso, mesmo que à distância, com prazo, e você não tem esse prazo, você vai entrando noite adentro, e vai entrando sábado, domingo, feriado, pra você dar conta (ENTREVISTADA 2, p. 17).

A Entrevistada 2 deixa bem clara a relação entre a flexibilidade de tempo fornecida pela modalidade EaD e a dificuldade de organização dos tempos de estudos, demonstrando ser uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que facilita por não ter um horário fixo pré-determinado e se moldar mais facilmente à rotina pessoal de cada estudante, isso também facilita a procrastinação das atividades e, consequentemente um acúmulo que dificulta sua realização.

> [...] Você fica um pouco perdido, no início. Se não tiver alguém pra ficar falando com você: “Ó, tem que fazer, e tal”, muitas vezes você esquece. Passa despercebido. Você não introduziu ainda, você não entrou ainda naquela rotina de fazer o curso. Por isso eu acho que vem essa dificuldade. Então, depois que realmente você toma a sua posição, fala assim: “Não, realmente eu estou aqui, eu tenho que fazer esse curso”, aí você caminha sozinha. Mas no início, até você tomar pé do negócio, é meio difícil. Se você não tiver... Eu falo, o papel da tutora foi fundamental pra mim, nesse sentido, de me ligar, de me falar, de mandar e-mail toda hora... Isso ajudou demais para eu continuar o curso (ENTREVISTADA 10, p. 8).

Neste relato também é possível perceber a dificuldade em desenvolver uma rotina de estudos, principalmente no período inicial, de adaptação ao curso. Entretanto é importante frisar, a menção aos tutores e a esse acompanhamento da rotina de estudos, a cobrança por acesso e pela realização das atividades, que ajudou a evitar não só um grande acúmulo de atividades pendentes, mas também o desânimo em decorrência dessa dificuldade de adaptação que poderia levar à desistência da formação.

> Toda... De manhã, das sete à uma. Eu sou muito disciplinada com os meus horários. Então eu não tive muito problema. Não entreguei nenhuma atividade atrasada, nunca fiquei atrasada em nada. Sempre entreguei em dia. Porque eu procuro ter disciplina. A disciplina é essencial, é a base. Se você tem disciplina, você consegue (ENTREVISTADA 1, p. 3).

No relato acima, a Entrevistada 1 conta sua rotina desenvolvida para a realização do curso. Ela utilizava prioritariamente as manhãs dos finais de semana. Ela demonstra que essa disciplina em relação aos horários de estudos contribuiu para que conseguisse finalizar o curso sem ter tido atraso na entrega de atividade alguma. Essa disciplina com os estudos é frisada também pelo Respondente 228, que desenvolveu uma rotina de estudos que afirmou ser fundamental para o estudante da EaD:

> Penso que o aluno de uma escola à distância deve ter muita disciplina em seus horários de estudo. Caso contrário, pode se perder tanto no volume de material para ser estudado quanto nas datas limites de postagem. Para que isso não acontecesse, estabeleci um horário fixo para estudar e consultar a plataforma, tinha material impresso e caderno de anotações tentando criar um ambiente o mais próximo possível de uma escola convencional. Participar dos fóruns e estar sempre em contato com o professor também ajuda bastante. Deste modo consegui extrair o máximo que pude do conteúdo do curso (RESPONDENTE 228).

É possível também ter uma ideia dessa flexibilidade e variedade, quando vemos as respostas dos egressos sobre quantas horas semanais eles gastavam, em média, na realização das leituras, atividades e acesso à plataforma do curso:

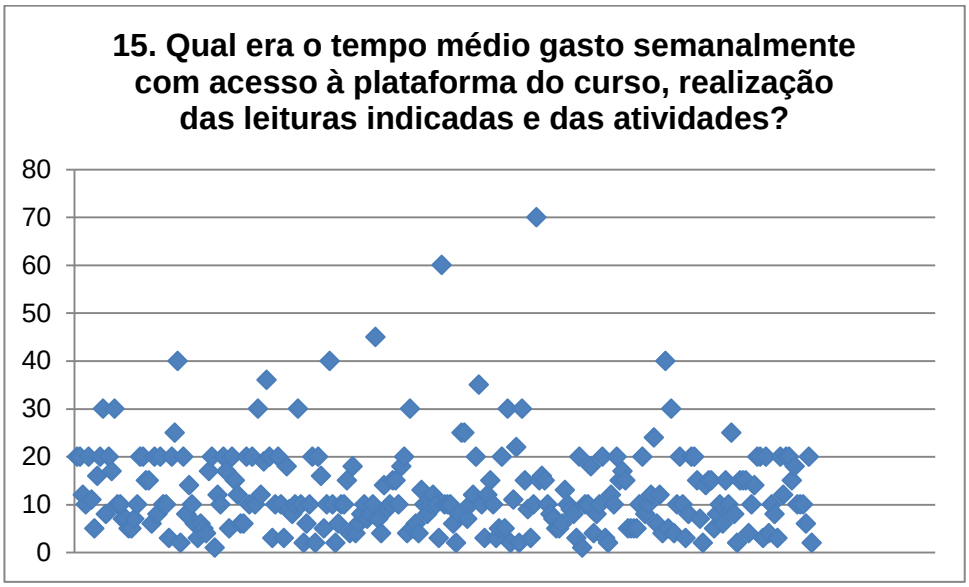


Figura 12: Gráfico de dispersão demonstrativo do tempo médio gasto semanalmente pelos investigados na realização do curso.

Apesar de a média calculada ser de 13 horas, e a mediana[10] de 10 horas semanais, como se pode perceber, o tempo gasto com o curso variava grandemente de gestor para gestor, indo desde uma estimativa de uma ou duas horas por semana até 60, 70 horas semanais.

Assim, sem desconsiderar as dificuldades pessoais de organização do tempo e do espaço para a realização do curso, bem como as particularidades das rotinas que cada sujeito cria, como instrui Bourdieu (1994), se tentará buscar os fatores que possam ajudar a compreender melhor os pontos comuns

[10] Enquanto a média retorna a média aritmética dos dados, a mediana retorna o número central de determinado conjunto de números, deixando metade dos valores acima e metade abaixo. Sendo assim, enquanto a média pode ser enganosamente alterada por um ou dois números discrepantes, a mediana se mantém mais fiel ao total dos dados.

na forma como esses sujeitos configuraram seus horários e locais de formação; e como no presente capítulo abordam-se as particularidades da formação a distância, nele a análise irá considerar os fatores específicos dessa modalidade que possam ter influenciado nos tempos e espaços dos gestores em formação.

Foi apresentado no início do capítulo o fato de alguns gestores não possuírem internet e muitas vezes nem computador em suas residências ou nas escolas onde trabalhavam para a realização da formação. Conforme consta no Relatório Final da turma 2008-2009 do curso ofertado pela UFMG, encaminhado à Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar (CONAEG), no MEC, foram extremamente recorrentes os problemas enfrentados decorrentes da participação de gestores que não tinham acesso à internet e que, muitas vezes, tiveram seu primeiro acesso realizado no pólo presencial do curso; isso, somado ao fato do grande número de e-mails que retornaram quando do envio dos questionários (um total de 142, 18% do total de e-mails), é possível estimar que o número aqui apresentado provavelmente não represente o total de cursistas deficientes de computador e/ou internet para a realização das atividades do curso, mas resulta da dificuldade de acesso a esse público em especial, pelas limitações da pesquisa em questão.

Na intenção de dar maior atenção a este público, bem como de examinar a influência da posse de computador e internet na configuração dos tempos e espaços de formação desses gestores, fez-se a filtragem dos dados referentes aos tempos e espaços para realização das atividades do curso em dois grupos: daqueles que possuíam computador com internet banda larga em casa; e, em oposição, daqueles que possuíam computador sem internet ou não possuíam computador em casa[11].

Primeiramente, será apresentada a análise dos dados referentes aos dias e horários de realização das atividades:

[11] Optou-se por limitar a análise dos dados referentes aos dois extremos apresentados, suprimindo os referentes àqueles que possuíam computador com internet discada, por acreditar que são suficientes para demonstrar a importância que tem o aparato tecnológico na definição dos tempos e espaços utilizados pelos investigados na realização do curso, e para evitar excessos na utilização de gráficos.

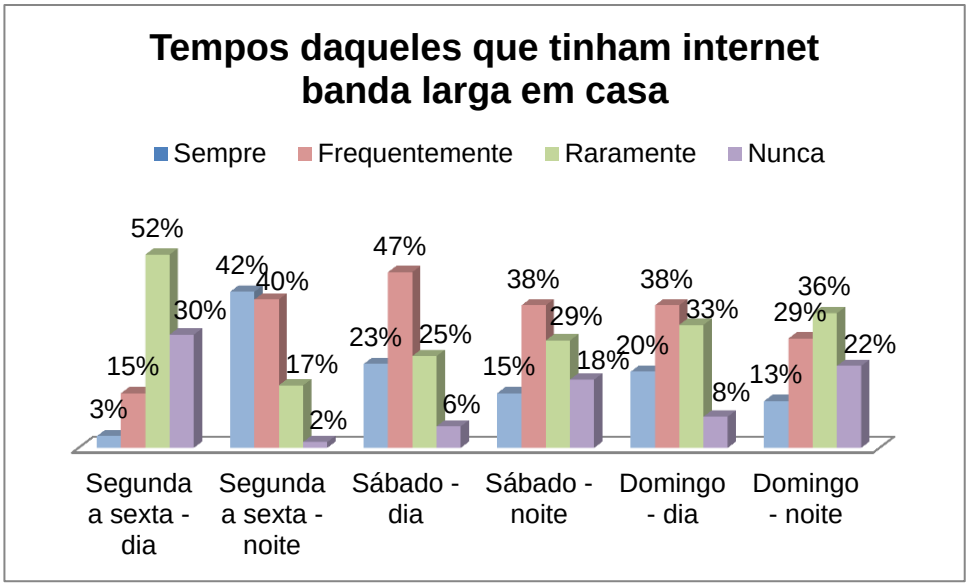


Figura 13: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que tinham computador e internet banda larga em seus domicílios.

No gráfico acima, referente àqueles que possuíam computador com internet banda larga em casa, é possível ver, por serem maioria, um quadro bem parecido com aquele apresentado no primeiro capítulo, onde se pode ver a predominância da realização das atividades de segunda a sexta-feira durante a noite, e nos finais de semana também durante o dia.

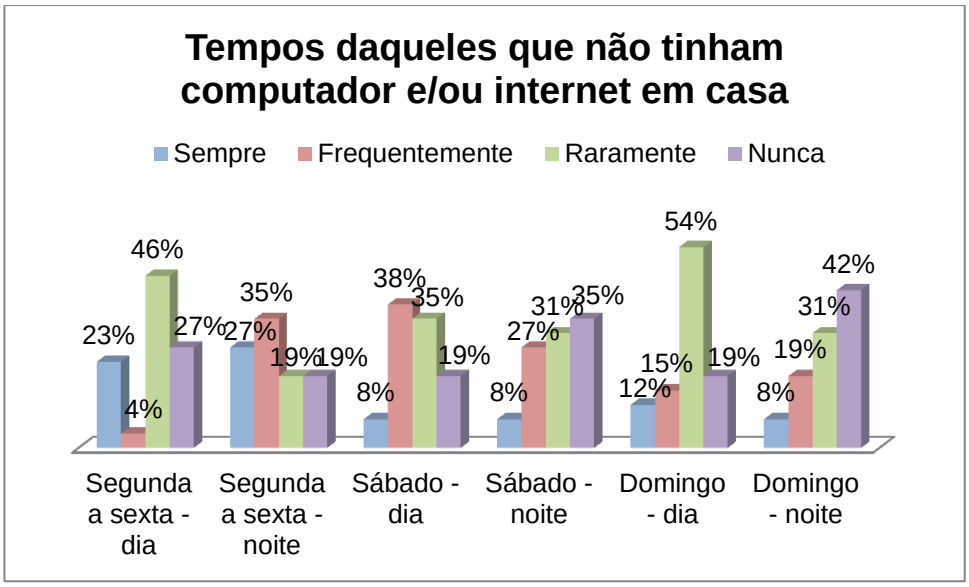


Figura 14: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que não possuíam computador e/ou internet em seus domicílios.

Como pode ser visto no segundo gráfico, aqueles que não tinham computador e/ou internet disponível para uso em seus domicílios, realizavam as atividades de segunda a sexta-feira durante o dia em maior proporção. Em

todas as demais opções, eles acessavam com menor frequência que aqueles que dispunham de internet banda larga, principalmente nos finais de semana.

Esse fato talvez se explique melhor ao analisarmos os locais utilizados por essas pessoas para a realização das atividades do curso:

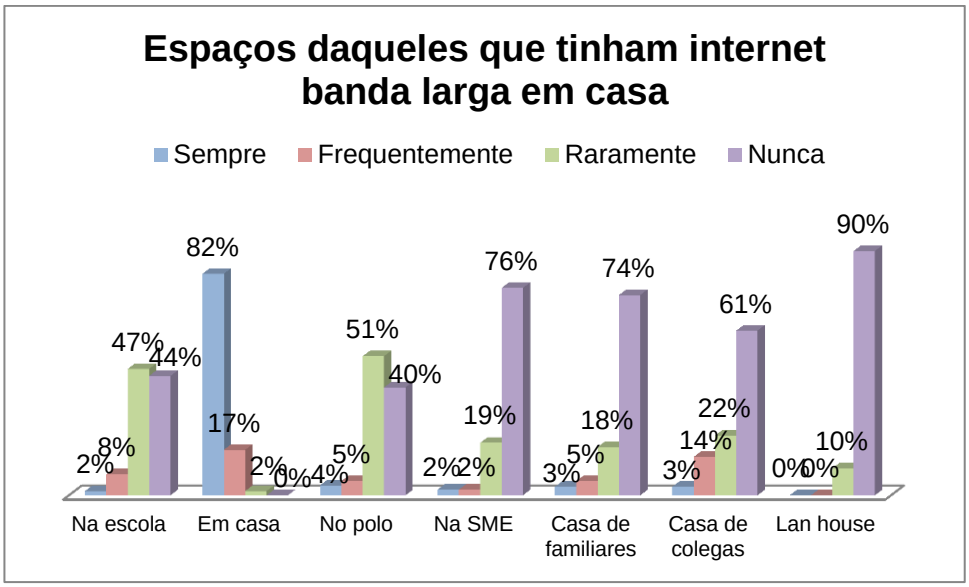


Figura 15: Locais utilizados para a realização do curso por aqueles que possuíam computador com internet banda larga em seus domicílios.

Como pode ser visto na Figura 15, aqueles que possuíam computador com internet banda larga em seus domicílios realizavam as atividades neste espaço predominantemente, não passando dos 17% para a utilização de nenhum outro espaço sempre e frequentemente.

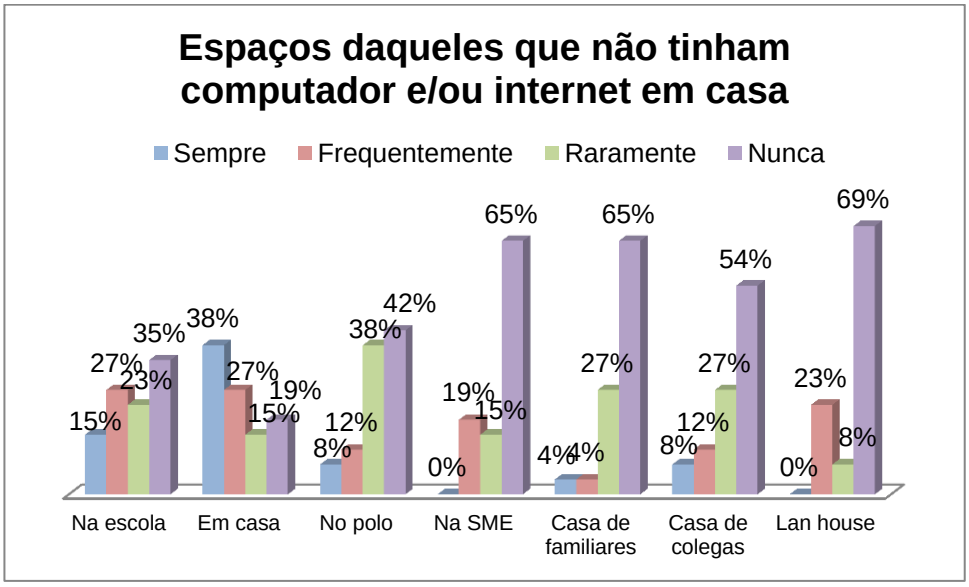


Figura 16: Locais utilizados para a realização do curso por aqueles que não possuíam computador e/ou internet em seus domicílios.

Vendo o segundo gráfico dos espaços, é possível perceber que a variedade de locais utilizados por aqueles que não dispunham de computador e/ou internet em seus domicílios é muito maior. Eles utilizam com muito mais frequência a escola onde trabalhavam, o polo do curso, a Secretaria Municipal de Educação e lan houses, fator que ajuda a explicar os tempos utilizados por esse público na realização das atividades, já que estes locais geralmente funcionam em “horário comercial”, e não poderiam ser utilizados com a mesma facilidade aos sábados e domingos.

É importante ressaltar, entretanto, que mais de 50% deles utilizavam também o espaço domiciliar na realização das atividades do curso; fator interessante que pode ser justificado na realização das leituras, que poderia ser feitas em material impresso. No caso daqueles que tinham computador sem internet, poderiam também utilizar o CD do curso, que contém textos e atividades, realizar as atividades em suas residências e utilizar outros espaços apenas para a postagem *on-line.*

Outro fator abordado neste capítulo e que também pode ter relação com os tempos e espaços de formação, diz respeito não necessariamente à disponibilidade de computador e internet, mas à dificuldade na utilização deles. Como bem ressaltado por Oliveira, Costa e Santiago (2012), as dificuldades na utilização das TICs são mais recorrentes do que seria ideal, e representam mais um empecilho a ser superado pelo estudante da EaD; algo que impede ele se dedique exclusivamente aos estudos, já que além das dificuldades comuns a qualquer processo de ensino-aprendizagem, o estudante da EaD nessa situação tem que superar, também, a dificuldade na utilização das ferramentas.

Assim, realizou-se o cruzamento dos dados referentes àqueles que necessitavam de ajuda na utilização do computador com o número médio de horas semanais gastas na realização do curso:

Tempo gasto por semana com o curso	Costumava ter ajuda para usar o computador		Total*
	Não	Sim	
	n (%)		
≤ 7h	32 (42,1)	44 (57,9)	76
8 – 14h	48 (52,7)	43 (47,3)	91
15 – 21h	30 (44,1)	38 (55,9)	68
≥ 22h	5 (22,7)	17 (77,3)	22
Total	115 (44,7)	142 (55,3)	257

Tabela 4: Cruzamento entre os dados referentes ao tempo gasto semanalmente com o curso e a necessidade de ajuda na utilização do computador.

Como se pode perceber, a única faixa em que aqueles que não necessitavam de ajuda com o computador são maioria é a daqueles que gastavam entre 8 e 14 horas com a formação. Porém, quando analisamos o pequeno número de respondentes que alegou gastar 22 horas ou mais por semana com as atividades do curso, vemos que 77% deles precisavam de ajuda com a utilização do computador, bem como 56% daqueles que gastavam entre 15 e 21 horas; eles também são maioria considerável no outro extremo, daqueles que gastavam 7 horas ou menos com o curso semanalmente. Apesar de não saber ao certo os motivos que levam a tal situação, talvez a análise dos locais utilizados por essas pessoas ajudem a compreender melhor seus horários:

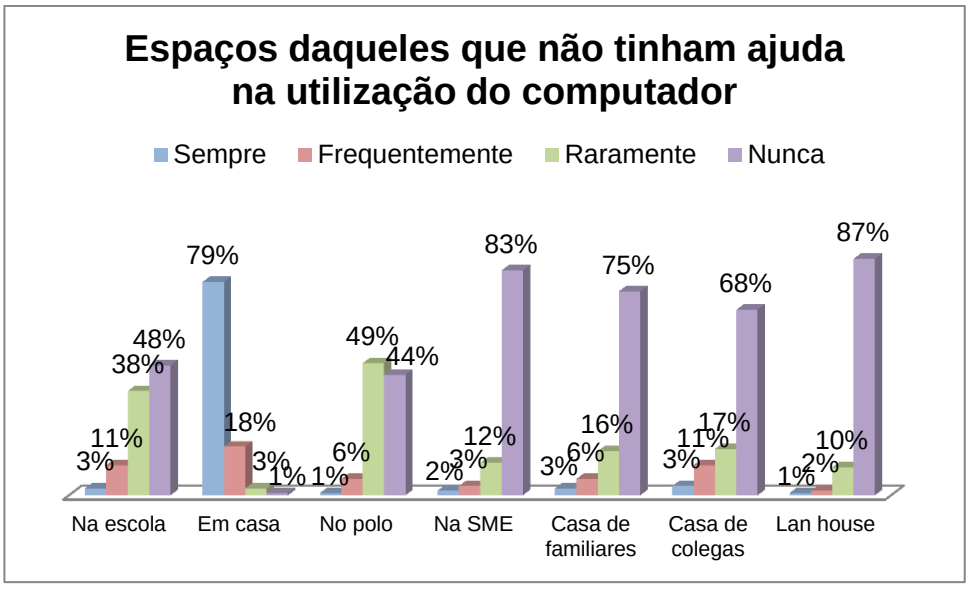


Figura 17: Locais utilizados por aqueles que não tinham ajuda com a utilização do computador.

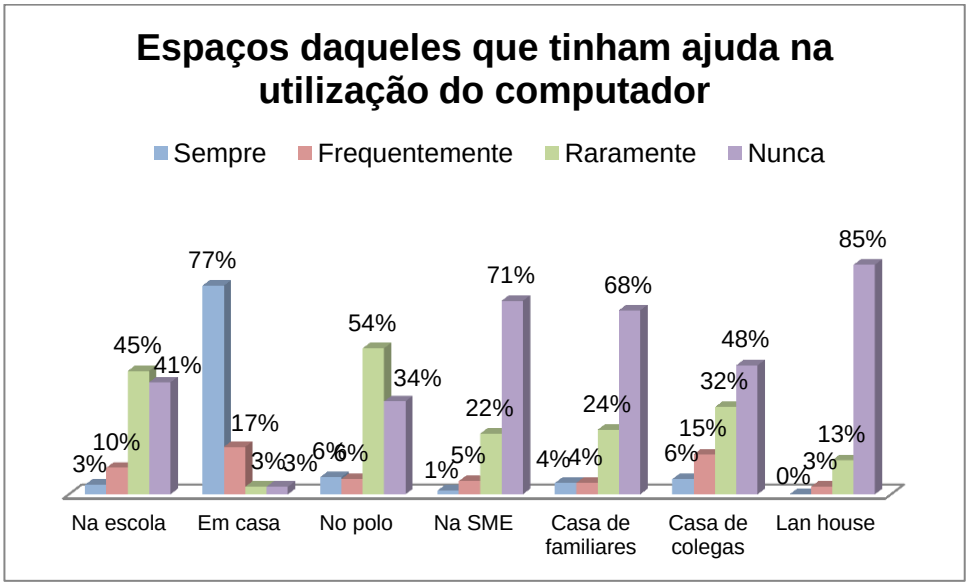


Figura 18: Locais utilizados por aqueles que tinham ajuda na utilização do computador.

Apesar de mais equilibrados, é possível perceber que aqueles que geralmente tinham ajuda no uso do computador utilizavam com mais frequência espaços como o polo presencial do curso e a casa de colegas, onde poderiam ter maior suporte na realização e postagem das atividades.

Tem-se a hipótese de que essas pessoas muitas vezes ficavam limitadas à disponibilidade de outros para a realização e/ou postagem das atividades; aqueles que tinham ajuda disponível em casa, poderiam tentar sozinhos e, quando necessário, pedir ajuda dos familiares, porém gastavam muito tempo na realização das atividades em função de sua dificuldade, como pode ser visto no relato abaixo:

> [...] Houve dias em que eu estava no final do meu texto e apagava tudo. Eu começava chorar, o marido acordava: “O que é que tá acontecendo?” – “Apagou o texto!” E ela: “Tem que salvar, mãe”. – “O quê?” – “salvar...” E eu: “Meu Deus do céu! Coisa tão simples...”, e eu falava: – “Ô, meu Deus, tem que salvar? Onde é mesmo que aperta? Vai anotando pra mim, filha”. Então esses momentos, às vezes eu penso: “Meu Deus, como que a gente cresce” (ENTREVISTADA 12, p. 5).

Opostamente, aqueles que tinham ajuda de pessoas fora de seus domicílios (como no polo, na casa de colegas e na escola), e que também podem ser aqueles que não possuíam computador e/ou internet em casa, precisavam se adequar à disponibilidade de outrem, o que poderia reduzir sua possibilidade de dedicar tempo às atividades como gostariam:

> Na época, no comecinho do curso, eu não dominava 100% a questão da computação... Foi uma coisa também que me causou um pouco de... Eu falei: “Gente, será que eu vou conseguir? Tudo pela internet, computador... Será?” Mas então eu resolvi encarar. E o [monitor da escola], esse rapaz, ele me ajudou muito, porque ele dominava. Ele fazia justamente Ciência da Computação, então, na escola, depois do horário, ele sempre ficava. Terminava a aula, as crianças saíam dezessete e quinze, então as coisas que às vezes eu não estava dando conta... ele me ajudou demais! Então nós ficávamos lá desse finalzinho até às dezoito, dezoito e trinta, e ele me ajudando com essa questão da internet, que eu não dominava. E foi um dos pontos também que me ajudou (ENTREVISTADA 14, p. 10).

Assim como a Entrevistada 14, o Respondente 137 ao questionário, que desistiu do curso, relatou que também tinha ajuda de colegas na escola onde trabalhava e que foi a dificuldade no uso do computador que o levou a desistir: “Foi o uso do computador mesmo. Porque chegavam as férias e eu tinha que fazer sozinho, aí dificultou muito” (RESPONDENTE 137).

Por fim, foram cruzados os dados relativos aos dias e horários de realização do curso com o fato de o respondente ter ou não realizado um curso de formação a distância antes do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Tinha-se, com base na bibliografia consultada, a hipótese de que o fato de ter tido uma experiência prévia com a formação na modalidade à distância, poderia desenvolver no estudante uma maior disciplina e organização temporal para os estudos, porém os resultados encontrados demonstram grande similaridade entre as rotinas de estudo daqueles que tinham experiência em EaD com aqueles que nunca haviam experienciado a modalidade. Algo que aponta o fato de que os problemas de organização temporal dos cursistas talvez não tenham relação unicamente com a dificuldade de adaptação a uma nova modalidade de educação.

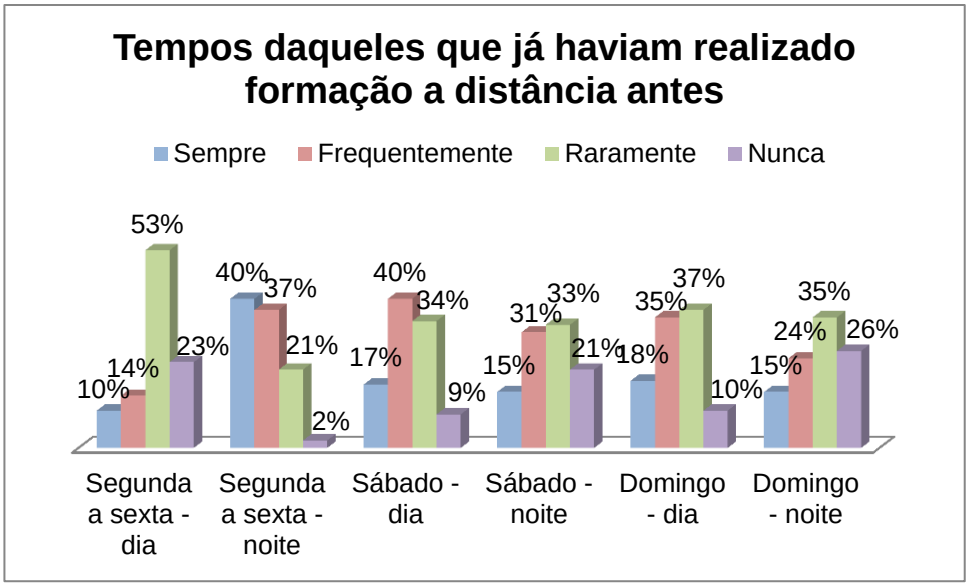


Figura 19: Dias e horários utilizados para a realização do curso por aqueles que já haviam realizado formação a distância anteriormente.

Como pode ser visto acima, aqueles que já haviam realizado outra formação anterior na modalidade EaD escolheram em uma proporção que ultrapassou 50% as opções “frequentemente” e “raramente” em todas as opções de tempos, indicando uma irregularidade de dias e horários para a realização das atividades muito similar à daqueles que tiveram no Curso de Especialização em Gestão Escolar seu primeiro contato com a EaD. Entretanto, é possível ver que eles utilizavam com maior frequência os tempos de segunda a sexta-feira durante o dia quando os comparamos ao segundo grupo:

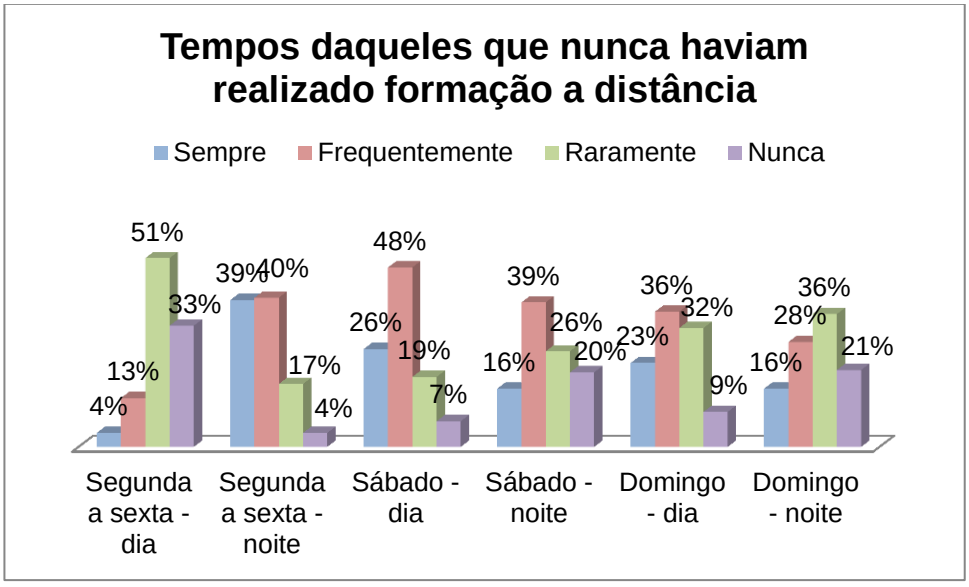


Figura 20: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que nunca haviam realizado formação a distância.

Segundo Arruda e Gonçalves (2005), a EaD se configuraria como um tipo de aprendizagem flexível, que proporciona ao estudante a possibilidade de escolher o momento para estudar, quanto tempo irá dispender com os estudos e o local onde o fará. Entretanto, é possível perceber que a “flexibilidade” de horários e locais para a realização da formação à distância não depende unicamente da vontade e da organização pessoal do estudante da EaD, mas esbarra nas condições materiais e tecnológicas que a modalidade exige e às quais nem sempre seu público tem fácil acesso, assim como esbarra também no acesso ao conhecimento da forma de utilização de tais tecnologias, tão desigual em nosso país.

Por conseguinte, assim como foram as organizações de tempo e de espaço desses sujeitos para a realização do curso a distância, foram igualmente distintas suas percepções acerca da – para a maioria, primeira – experiência de formação nessa modalidade. A seguir serão apresentadas algumas dessas percepções, quando será acrescentada à discussão sobre formação e educação a distância um conceito que vem crescendo muito nas últimas décadas – inclusive como política pública –, a formação continuada.

Formação continuada e EaD

Apesar de ter se tornado cada vez mais recorrente no discurso e nos estudos educacionais, o conceito de formação continuada não está bem definido. De acordo com Gatti (2008), as utilizações do conceito se dividem, em sua maioria, em dois grupos: o primeiro refere-se ao termo para tratar exclusivamente de cursos formais, realizados após a graduação e a inserção no mercado de trabalho; já o segundo grupo amplia e generaliza sua utilização, relacionando o termo a qualquer experiência ou atividade que possa contribuir para o desempenho profissional, dentro ou fora do local de trabalho. Entretanto, a autora argumenta que, mais importante do que definir um conceito fechado é constatar que tais atividades vêm crescendo rapidamente pelo Brasil (em especial nas regiões Sul e Sudeste), nem sempre acompanhadas do credenciamento e reconhecimento que seriam necessários. Importante também é perceber que essa multiplicação não acontece sem

motivo, vem em resposta às constantes mudanças nas quais a sociedade atual está inserida.

As mudanças que tomaram forma na educação no Brasil nas últimas décadas são reflexo de mudanças mais profundas, de dimensão global, resultado de mais uma transformação na forma de organização capitalista, que passou do regime de acumulação taylorista/fordista para o que Harvey (2012) chama de regime de acumulação flexível, também conhecido como toyotismo.

Segundo o autor, o regime de acumulação flexível se desenvolve como que em completa oposição ao regime de produção taylorista/fordista, famoso por sua rigidez e controle e pelas sucessivas crises se superacumulação. O novo regime se caracteriza pela flexibilidade não só na produção que, seguindo "*just in time"* a demanda do mercado evita o problema da superacumulação; mas também dos padrões de consumo, do mercado e da organização dos processos de trabalho. Esse movimento cria uma sociedade onde interesses, gostos e necessidades mudam com uma frequência diária, refletindo uma indústria acompanhada por maciças inovações tecnológicas, onde mais do que nunca "o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva" (HARVEY, 2012, p. 151).

Em consequência, substitui-se (muitas vezes literalmente) o trabalhador especializado numa única e repetitiva tarefa, por um trabalhador multifuncional, capaz de operar mais de uma máquina ao mesmo tempo e em interminável processo de aperfeiçoamento para lidar com as constantes transformações tecnológicas.

Segundo Antunes (2009), para alguns autores essas mudanças significam uma melhoria nos processos de trabalho, por possibilitar ao trabalhador melhor qualificação e, através da maior participação no todo do processo produtivo e de uma polivalência, a possível superação das contradições básicas do capitalismo conhecidas pela alienação do trabalho, também chamada pelo autor de estranhamento. Ele, porém, explica que o regime de acumulação flexível gera, ao contrário, um processo de intensificação do trabalho e da crescente utilização de trabalho chamado precarizado (terceirizado, subcontratado, de tempo parcial, etc.).

Em concordância, Harvey (2012) discute que o por ele chamado trabalho flexível, apesar de algumas vezes ser mutuamente benéfico, em sua maioria não pode absolutamente ser considerado positivo quando diminui os níveis salariais, os direitos trabalhistas e a segurança no emprego. Além disso, o enfraquecimento do poder sindical que tomou forma ainda no período do taylorismo/fordismo, acrescido do aumento do desemprego estrutural que parece ser implicação do novo regime de produção, fazem com que, apesar da necessidade rápida e constante de destruição e reconstrução de habilidades do trabalhador, ele permaneça com ganhos modestos ou até mesmo inexistentes de salários.

Nesse contexto, que torna fundamental o desenvolvimento de novas competências, valores e habilidades para lidar com as mudanças na sociedade, a formação passou a ser vista como um processo de adaptação constante às mudanças nos conhecimentos e tecnologias.

Seguindo a mesma linha, Kenski (1998) discute que as novas demandas de produção industrial, em função do constante avanço tecnológico provocaram uma mudança profunda na noção de formação que se tinha tradicionalmente, quando se tinha um tempo determinado de “ir à escola” depois do qual a pessoa podia se considerar formada e, a partir daí, iniciar-se em alguma profissão. Em nossa sociedade

> [...] as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de se considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até às instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das interações com todos os tipos de tecnologias mediáticas (KENSKI, 1998, p. 36).

Assim, torna-se clara a ligação que se formou entre formação continuada e EaD. Levando em conta tanto a possibilidade de certa “flexibilidade” espaço-temporal para a realização dos estudos que auxiliariam o estudante nessa formação constante; quanto a dificuldade, para as instituições de ensino superior, em disponibilizar espaço físico para essa tão grande

expansão da demanda de uma formação que se estenderia por toda a vida do trabalhador.

Porém, é importante ressaltar o quanto esse ideário de formação continuada vem se fortalecendo na cultura atual. Relacionada a conceitos como o de empregabilidade (ALBERTO, 2005) ou competência (ROSENFIELD; NARDI, 2006), essas novas configurações atribuem ao próprio trabalhador a responsabilidade pela adaptação às novidades, por sua remuneração e até mesmo pela manutenção de seu posto de trabalho; assim como recai sobre ele também a culpa quando não consegue se adaptar às novidades, não alcança a remuneração desejada ou não consegue manter seu posto de trabalho.

Segundo Fidalgo (2010), isso incita um clima de competição e individualização, no qual o trabalhador é convencido de que suas competências individuais é que legitimam suas condições de trabalho e salariais. Isso segundo a autora vem provocando uma reestruturação educacional, um aumento nunca antes visto da procura por formação inicial e continuada.

Essa lógica é muitas vezes sentida pelo próprio educador, que busca na formação continuada melhorias na qualidade e em suas condições de trabalho, tão precarizadas, algo que pode ser visto voltando à questão 5, na qual foi perguntado o que os teria levado a ingressarem no Curso de Especialização em Gestão escolar. Quase unanimemente (91,5%) eles afirmaram terem iniciado o curso buscando aperfeiçoamento profissional ou aquisição de conhecimentos, além disso, 18% mencionou o aperfeiçoamento profissional em resposta à última questão, ao falarem sobre o que os levou a concluir o curso:

> Os fatores que contribuíram para que eu conseguisse finalizar o curso foram: Motivação; objetivo principal bem definido; concentração e foco; troca de experiencias /cooperação com colegas; e a *importância do curso para a carreira profissional* (RESPONDENTE 45, grifos nossos).
>
> [...] O que contribuiu para que conseguisse finalizá-lo foi meu interesse, perseverança, *vontade de crescer profissionalmente*, e ter a oportunidade de fazer uma especialização na UFMG. Espero ter oportunidade de participar de outros cursos (RESPONDENTE 122, grifos nossos).
>
> Mesmo com algumas dificuldades consegui concluir o curso, pois sabia como *o mesmo seria benéfico para minha vida profissional* (RESPONDENTE 268, grifos nossos).

É possível verificar esse sentimento ainda mais claramente em alguns dos comentários feitos pelos entrevistados quando abordada a temática formação continuada:

> [...] Principalmente quem está na educação, sempre tem que estar estudando, não tem como. A graduação é a primeira. Mas todo profissional, se ele quer acompanhar... Ainda mais nessa complexidade que é a sociedade hoje. Nós vivemos na era da multimídia. Então, o tratamento da informação, se você não continuar sempre ali buscando a sua formação, você fica obsoleto. Porque o que você sabe, está ensinando hoje, está aprendendo hoje, daqui a uns dias, daqui a um mês, pode não se mais aquilo. Então, eu acho importante a mente aberta, no sentido de estar aprendendo sempre [...] A formação continuada, ela é inerente a quem quer sempre estar no mercado de trabalho, buscando eficiência, eficácia mesmo. É fundamental (ENTREVISTADA 6, p. 7-8).

Em consonância com o discutido na bibliografia estudada, a Entrevistada 6 deixa claro que essa demanda por formação contínua vem em função dessa "complexidade que é a sociedade hoje". Além disso, é possível perceber a lógica de responsabilização do trabalhador quando ela diz que a busca contínua por aperfeiçoamento é necessária "a quem quer sempre estar no mercado de trabalho", isto é, aquele que não pode ou consegue seguir estudando sempre, não "quer" estar no mercado de trabalho e é culpado por seu próprio fracasso.

O incentivo governamental para a formação continuada de professores começou, oficialmente, na promulgação da Lei nº 9.294/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 67º prevê o aperfeiçoamento profissional continuado ao tratar da valorização dos profissionais da educação. Já nessa época, a LDB incita o início do relacionamento entre formação continuada de professores e educação a distância quando, em seu artigo 87º determina, entre os deveres dos municípios e, supletivamente, do Estado e da União, a realização de programas para capacitação de professores em exercício utilizando-se, também, dos recursos da EaD. (GATTI, 2008; BRASIL, 1996).

Dessa maneira a EaD vem sendo vista como um bom meio para as políticas de formação tanto em nível federal, quanto estadual e municipal, em função da tão declarada "flexibilidade" dos tempos e espaços formativos, por facilitar a compatibilização da formação às mais variadas rotinas (GATTI, 2008).

Mas qual é a sensação daqueles que optam por realizar uma formação continuada, em serviço, através da EaD? Os respondentes foram questionados sobre o tempo gasto na formação a distância em comparação com a formação presencial, o resultado segue abaixo:

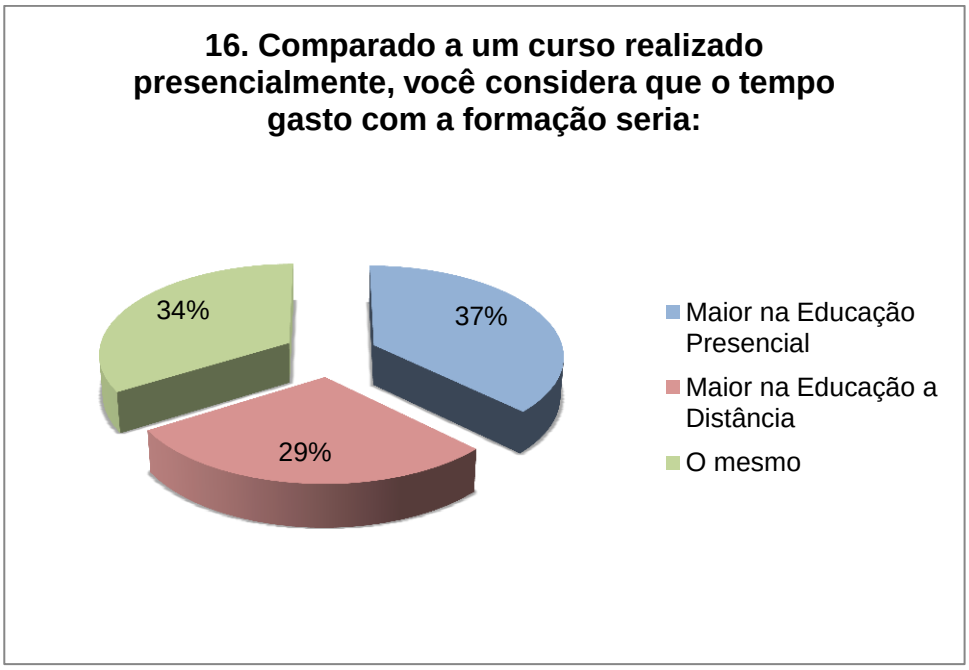


Figura 21: Percepção pelos investigados sobre o tempo gasto na formação a distância em comparação ao gasto na formação presencial.

Como se pode ver, os resultados foram equilibrados, mas a maioria respondeu que o tempo gasto com a formação é maior na educação presencial (37%). Isso porque, como visto anteriormente, o tempo gasto com a formação variou muito de gestor para gestor e as declarações obtidas nas entrevistas em relação a essa sensação também foram diversas:

> [...] A questão da qualidade, sinceramente, eu acho que não deixou a desejar em nada. Mas eu acho que a questão do tempo e de deslocamento. Eu falo que eu moro em “Ibirizonte”, porque é na divisa de Ibirité com Belo Horizonte. Então, assim, eu estou na [região onde mora], eu moro no [bairro onde mora]. Então acho que, pra mim, se fosse presencial na UFMG, seria mais complicada a questão de deslocamento. Porque então, ou teria que ir pela Antônio Carlos, ou pelo anel rodoviário, e é tudo muito congestionado, tudo muito complicado. Então se fosse presencial, eu acho que dificultaria. Talvez eu não teria nem feito (ENTREVISTADA 3, p. 14).

Assim é possível perceber que o tempo dedicado aos estudos na modalidade presencial engloba também o tempo de deslocamento que, na sociedade atual, principalmente nos grandes centros, tem se tornado cada vez mais imprevisível e problemático. Dessa forma, a formação a distância

pouparia do seu estudante esse tempo de deslocamento e o estres do trânsito nos grandes centros.

> [...] Porque no presencial, você tem aquele horário determinado: “Ó, de oito a meio-dia”. Agora, a distância não. Só tinha a (inaudível) mesmo, que você tinha que combinar. Era combinado com os outros participantes de entrar no chat no mesmo horário. Mas o restante não, na hora que em você podia entrar no computador, você entrava e fazia o seu trabalho. Então, tem a facilidade do tempo (ENTREVISTADA 5, p. 8).

> [...] Geralmente, eu demorava bastante. Eram duas horas, no mínimo, quando eu fazia as atividades do curso. Era de uma a duas horas, no mínimo. Porque as atividades você não consegue pensar e fazer rapidinho; você tem que ler, você tem que refletir em cima daquilo ali, muitas vezes você tem que pesquisar até dados da própria escola... Porque o curso é muito ligado à prática. [...] Eu priorizava mais as atividades mesmo. Dentro das atividades é que eu me identificava mais ou menos. Dependendo da atividade, se fosse mais difícil, mais fácil, eu ficava ali mais tempo, menos tempo. Mas o meu ritmo era de acordo com as atividades que estavam disponíveis no ambiente. Se houvesse a atividade. Se não houvesse, eu ficava dois dias sem entrar... Era de acordo com as atividades mesmo (ENTREVISTADA 10, p. 3-7).

Outro ponto de destaque é a predeterminação de horários para os estudos na educação presencial, que exige uma carga horária fixa semanalmente, como apontado pela Entrevistada 5. No caso da EaD, como pontuado pela Entrevistada 10, a organização dos estudos vem de acordo com a demanda de atividades e disponibilidade de tempo do estudante. Sendo assim, se ele aproveita um tempo “livre” para realizar uma atividade com antecedência, poderá tranquilizar seu tempo de estudos nos dias posteriores.

Encarando da perspectiva legislativa, também é possível ver esse equilíbrio em relação ao tempo gasto com a formação. De acordo com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, de 8 de junho de 2007, que estabelece as normas dos cursos de especialização, estes devem ter uma carga horária mínima de 360 horas. Considerando que tais cursos, tanto presenciais quanto a distância têm duração de, em média, um ano, a previsão seria de 7 horas semanais, acrescidas de possíveis estudos individuais. No Curso de Especialização em Gestão Escolar que tem prevista duração mínima de 400 horas, essa média sobe para 8 horas por semana, que fica inclusive abaixo da mediana obtida entre os respondentes, que foi de 10 horas semanais. Assim, é possível estimar certa equidade do tempo gasto na formação tanto em EaD quanto presencial, levando em consideração, no caso de um curso presencial, o

acréscimo do tempo de estudos individuais, mas também a possibilidade de ausência em 25% das aulas (BRASIL, 2007).

Ainda na tentativa de dimensionar as percepções dos sujeitos em relação às especificidades da formação na modalidade, foi perguntado qual teria sido a principal facilidade na realização de um curso a distância:

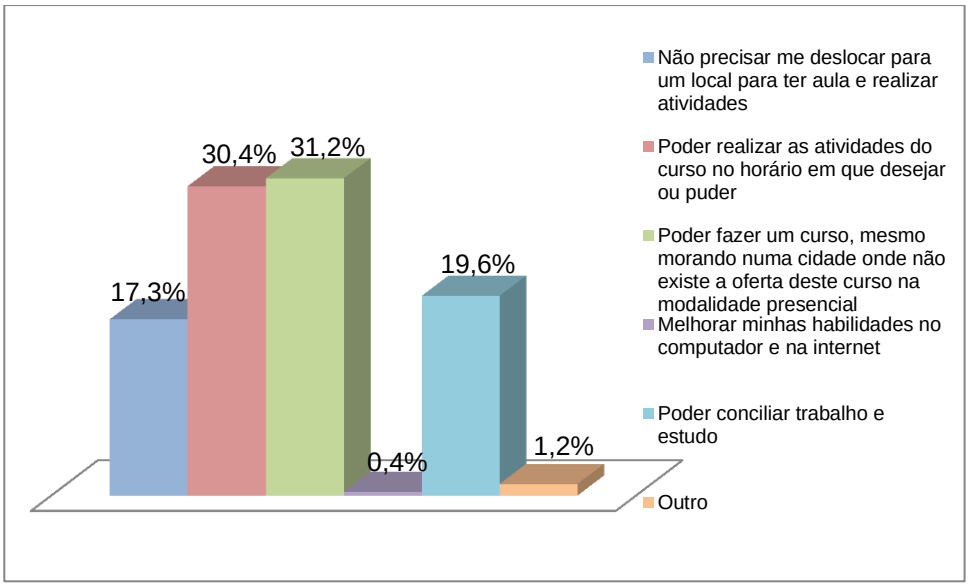


Figura 22: Opinião dos investigados sobre qual seria a principal facilidade encontrada na realização de uma formação na modalidade EaD.

É interessante perceber que em 47,7% das respostas, o principal facilitador do curso a distância tinha relação com a autonomia e escolha pessoal – não precisar se deslocar para realizar a formação e poder fazer o curso no horário em que desejar ou puder; – na outra ponta, 50,8% dos sujeitos, viram como principal facilitador do curso a distância a superação de obstáculos que inviabilizariam a formação presencial – fazer o curso em uma cidade onde não havia a oferta presencial e poder conciliar trabalho e estudo. Isso deixa ainda mais claro o fato de que, para alguns a realização de um curso a distância é questão de escolha, mas para outros, a modalidade se mostra como única alternativa disponível para a formação.

No sentido contrário, foi perguntada também, a opinião dos sujeitos em relação à principal dificuldade da realização de uma formação a distância:

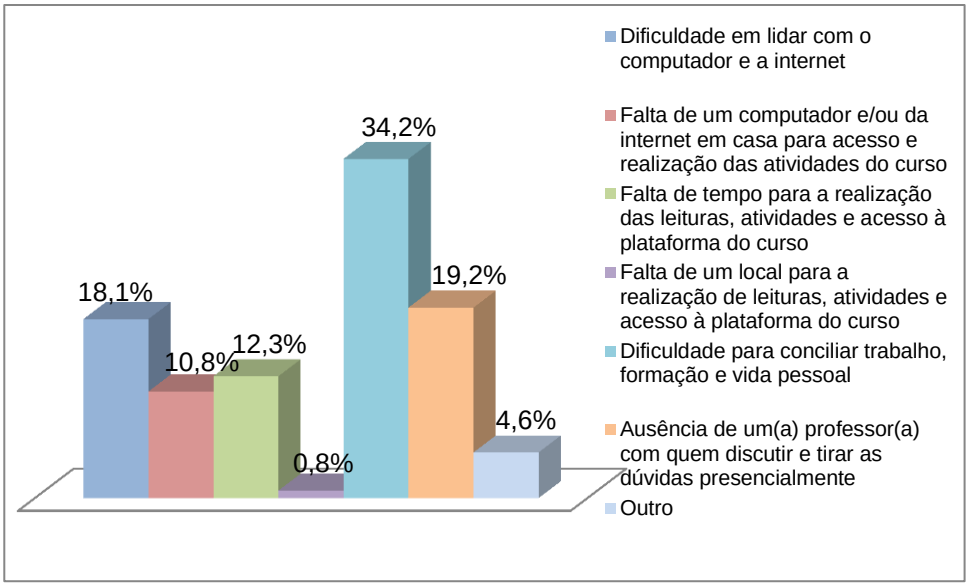


Figura 23: Opinião dos investigados sobre qual seria a principal dificuldade na realização de uma formação na modalidade EaD.

A maioria dos respondentes indicou a já referida diferença de organização temporal exigida pela EaD e teve como principal dificuldade conciliar trabalho, formação e vida pessoal. Acrescentando a este grupo aqueles que alegaram falta de tempo para a realização das atividades e leituras, chegamos a um total de 46,5% de sujeitos que destacaram, como principal dificuldade, questões temporais. Já foi visto que tais questões não têm relação somente com a organização pessoal e dificuldade de adaptação à modalidade, mas esbarram em variáveis como a posse do computador e internet em casa, bem como o nível de autonomia para lidar com as tecnologias; fatores que influenciam consideravelmente os tempos e espaços de formação a distância e espera-se que, ao final deste trabalho, seja possível compreender melhor tais dificuldades.

E falando em problemas tecnológicos, quase 30% dos egressos apontou, como sua principal dificuldade, problemas diretamente ligados a isso – falta de um computador e/ou internet em casa e dificuldade em lidar com o computador e a internet.

Por fim, é importante destacar que a ausência de um professor com quem discutir e tirar dúvidas presencialmente foi apontada por quase 20% dos respondentes como a principal dificuldade encontrada na realização da formação a distância. Isso pode ser melhor compreendido no relato abaixo, feito pela Entrevistada 15, que desistiu do curso em função de um problema de

saúde e sentiu que teria sido melhor assistida se tivesse contato com seu professor presencialmente:

> [...] E eu tinha assistência, professor dava respaldo. Depois ele começou ficar meio distante de mim. Porque não era uma coisa que você podia mandar atestado pra saber, podia ser verdade, podia não ser... Eu fiquei achando: "Será que esse professor tá pensando...?" Eu analisei várias coisas e fui desistindo. Porque, talvez, presencialmente, você leva um atestado, você leva um exame, você leva alguma coisa... Eu achei, assim: "Deve ter um espaço pra saber mais o que está acontecendo realmente". Porque sempre recebi tudo direitinho de lá, mas e daqui para lá? O feedback não é muito... é um pouco distante o aluno do professor. Em relação ao conteúdo estava indo bem, mas principalmente em relação aos problemas. Porque o ser humano é um todo, ele não é só o que está aprendendo ali. Ele tem um problema de saúde, tem um problema emocional, tem um problema de família, tem um problema... Então, esses problemas, ficam um pouco distantes. Você começa a incomodar o professor explicando isso no computador, acaba ficando até com vergonha, parece que você está se desculpando e tal. Eu me sentia assim, um pouco sem poder justificar (ENTREVISTADA 15, p. 3).

Além disso, o que foi frisado tanto em entrevistas quanto em resposta à questão 24 do questionário, foi a dificuldade de compreender explicações do professor e em expressar suas dúvidas através da escrita, algo que seria facilitado se houvesse o contato presencial:

> Você não pode discutir com o professor, com aquele professor que te orienta. Para mim é isso. Essa conversa on-line... Eu sou muito antiga, eu tenho essa questão de estar diretamente com o aluno ou com o professor, que é a minha experiência. Eu sentia muita falta, sabe? Então, eu falo que tivemos muita sorte com a [nome da tutora], porque ela dava feedback muito rápido. Mas até você conseguir falar, ter o feedback dela... Ela também trabalhava em outros turnos. Ela fazia sempre muito rápido o retorno. Mas eu sentia muita falta, nós ficávamos naquela expectativa, e quando vinham as correções: "Ai, meu Deus, e tal..." E você queria perguntar, mas... Então, essa questão virtual da relação professor-aluno, para mim foi o maior dificultador. Eu sinto falta desse professor, te orientando, riscando, falando: "Faz isso, faz isso..." Acho que isso virtualmente é mais difícil você entender o que ele quer e conseguir fazer (RESPONDENTE 2, p. 19).

> Foi importante a realização do curso a distancia, porém requereu mais compromisso e dedicação para a realização das leituras, uma vez que não temos um professor para dar as explicações e sanar as duvidas e tenho dificuldade em expressar por escrito as minhas dúvidas (RESPONDENTE 107).

Diferentemente da impressão apresentada pela Respondente 107, houve, em uma das entrevistas realizadas, uma interessante consideração oposta em relação a essa peculiaridade do debate na "sala de aula virtual":

> [...] Uma coisa que achei boa foi essa possibilidade de todos falarem. Porque se você está num momento presencial, às vezes aparece

> uma discussão, mas como você tem um tempo, nem todos têm a oportunidade de falar, embora você tenha vontade. Porque às vezes você quer falar, e o professor fala assim: “Não, vamos retomar aqui, senão não vai dar tempo”. É a prática dos cursos presenciais. De qualquer curso, seja uma capacitação, uma formação de serviço, acontece isso. E quando você tem o ambiente virtual, o tempo é seu e você fala na hora que você quiser. Então você pode ler a abordagem de trinta pessoas, todas as pessoas podem participar, se elas quiserem, elas vão manifestar a opinião delas e você vai conhecer a opinião de todas elas. Então, elas não são tolhidas de participar, a não ser que não queiram. Eu acho que essa é a vantagem do curso não-presencial, a sua opinião é emitida. No seu tempo, mas ela é (ENTREVISTADA 11, p. 8).

Outra especificidade do processo de ensino-aprendizagem na EaD, que talvez justifique essa dificuldade enfrentada por alguns cursistas nas diferenças da relação professor-aluno é apontada pela Entrevistada 9 como algo positivo, como o desenvolvimento de uma autonomia maior do estudante nesta modalidade:

> Porque se eu tinha dificuldades, eu tinha que contar com o e-mail, que era a minha dificuldade. Quando você está de frente para o professor, você consegue falar com ele naquele momento, e ele te passa, às vezes, o conteúdo da aula. O tutor... Porque o [nome do tutor] fez isso muito bem. O tutor mediava as questões. Então, assim, ele não parava para explicar. Ele nunca parou para falar comigo: “É assim, assim, assado”. Ele sugeria. E eu tinha que me desdobrar e entender, compreender, fazer as minhas interpretações. Acho que no presencial, você ter a pessoa ali, cara-a-cara, é uma coisa. E quando você está à distância, é você com você e algumas orientações do tutor. Porque o tutor não está ali dando a aula. Ele não dá aula. Quando eu li sobre o projeto político-pedagógico, se eu tinha dúvida, eu escrevia e ele: “Olha, leia isso”. Ele dava as orientações. Mas ele não estava dando aula. Então acho que exige mais do aluno. E isso eu não achei ruim. Fiz vários cursos presenciais, eu era muito malandra. Às vezes, eu estava no meio da aula e falava assim: “Quer saber? Eu vou embora”. E ia mesmo. E dava conta. Porque eu sabia que depois eu tinha alguém para aliviar a minha barra. Ou seja, eu voltaria, perguntaria no meio de uma aula, e o professor iria explicar. A distância não, a distância eu tive que assumir esse compromisso, essa responsabilidade de sentar na frente do computador, abraçar a ferramenta, e o que eu não sabia tive que correr atrás. Então, acho que exigiu muito. E eu acho que fiz o que tinha condição de fazer. Na educação presencial você vai a hora que quer, quando você está lá tem o professor que tira dúvida, você tem dúvida na matéria do mês anterior, ele volta, fala... Acho que é bem diferente (ENTREVISTADA 9, p. 16).

Assim, pode-se supor que na educação a distância o cursista tenha menores oportunidades de “ouvir” do professor, mas maiores possibilidades de “falar”, expor suas opiniões e conhecer a de seus colegas quase individualmente, além de desenvolver habilidades de estudo mais autônomas e experimentar métodos de ensino-aprendizagem menos tradicionais.

Finalmente, foi possível ao longo do presente capítulo, ampliar um pouco mais o panorama da formação realizada pelos sujeitos participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar. A EaD surge como um importante mecanismo para que um programa tão abrangente conseguisse alcançar o interior dos estados e possibilitar a realização da formação em serviço. Foi possível perceber que a educação a distância vem crescendo e também se adaptando aos avanços tecnológicos e às necessidades sociais, porém, foi possível perceber também, que as possibilidades da EaD são muitas vezes limitadas por condições físicas e de formação de seus estudantes. Isso pôde ser percebido, inclusive, ao tratar dos tempos e espaços utilizados pelos gestores do curso, que muitas vezes tiveram sua rotina de estudos determinada por fatores como a falta de computador e/ou internet em casa ou pela necessidade de ajuda com a utilização das tecnologias para a realização do curso.

Foi interessante constatar também, entre as percepções tidas pelos sujeitos na experiência com a formação em EaD, que os fatores tempo e espaço são marcantes, tanto nos pontos negativos quanto nos pontos positivos encontrados por eles, numa relação ambígua de facilidade e dificuldade para lidar com as novas configurações de tempo e espaço possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Entretanto, ainda é necessário perceber melhor como o curso se inseriu na rotina desses sujeitos. Para tanto, no próximo capítulo pretende-se um aprofundamento nos processos de trabalho e na vida pessoal dos gestores participantes do curso, na busca por melhor compreender, entre outras cosias, porque 34% deles afirmaram terem tido, como maior dificuldade, conciliar trabalho, estudos e vida pessoal.

CAPÍTULO 3

OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR E DO ALUNO DE GESTÃO

Para um maior aprofundamento nas questões relativas à rotina de formação dos sujeitos pesquisados, achou-se necessário abordar o trabalho do gestor escolar e traçar seu perfil, de maneira que se possa compreender melhor os tempos e espaços escolhidos (?) por eles para a realização da formação no Curso de Especialização em Gestão Escolar. Dessa maneira, nesta primeira parte do capítulo tem-se a pretensão de situar o trabalho desses sujeitos. Como se configura, atualmente, a função do gestor escolar, como é sua rotina de trabalho, quais são seus desafios profissionais e pessoais.

Enfim, inicia-se este último capitulo com a intenção de conhecer melhor esses sujeitos, seus tempos e espaços naturais, suas dificuldades e motivações, e assim poder entendê-los e visualizarmos melhor seus tempos e espaços, sua jornada de formação.

O trabalho do gestor escolar vem passando, nas últimas décadas, por mudanças em sua configuração que são resultado de uma reforma do Estado brasileiro iniciada na década de 80 e oficializada pela Constituição Federal de 1988. Segundo Cury (2002), essas mudanças vieram em oposição a uma administração pública marcada pelo despotismo e pelo medo vivido durante 21 anos de uma ditadura militar recém-extinta.

Essa nova configuração da política brasileira, segundo Fonseca e Oliveira (2009), foi resultado da nova reestruturação produtiva capitalista e de ideais neoliberais, e se manifestou através, principalmente, do processo de descentralização do Estado brasileiro, que transferiu funções antes de responsabilidade da União, para os estados, municípios e organizações

sociais, eximindo o Estado de sua responsabilidade pela promoção do desenvolvimento econômico e social, e colocando a União numa postura de controle e regulação menos intervencionista, instaurando um regime de colaboração recíproca entre os entes federados e dando a estados e municípios maior autonomia.

Na educação, esse processo – intensificado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 e induzido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – ficou conhecido como “municipalização”, pois atribuiu também aos municípios a responsabilidade de promover a educação básica, com o apoio dos estados (OLIVEIRA, 2011).

A opção entre aderir ou não à oferta do ensino fundamental passou a ser também para os municípios, a opção entre ganhar ou perder recursos, parte de seu próprio orçamento. Isso, conforme problematiza Oliveira (1999), fez com que os municípios fossem induzidos a essa oferta, independentemente de terem ou não condições de gerir, com qualidade, seus próprios sistemas de ensino.

Em relação à Gestão Escolar, todo esse processo legislativo, incluindo a municipalização, significou uma mudança radical do trabalho e, até mesmo, da denominação do antes chamado diretor escolar. O estudo de Oliveira (2011) mostra que esse sujeito, que até então possuía o mais elevado poder na instituição escolar, teve seu poder esvaziado por uma vigilância muito mais presente (e muitas vezes autoritária) do governo municipal, além de ter exigida a transparência da prestação de contas à comunidade e ao conselho escolar e atribuindo ao agora chamado gestor escolar novos desafios.

Ao longo das próximas páginas, tentar-se-á desvelar um pouco mais das características e das (novas?) configurações do trabalho do gestor escolar, tendo como base autores que tratam do assunto e alguns dos resultados da presente pesquisa.

Em trabalho que buscou traçar o perfil da gestão escolar brasileira através dos dados do SAEB 2003, Souza (2006) revelou que esses gestores, em sua maioria, têm mais de 40 anos de idade (65%) e são experientes profissionalmente, tendo 85% deles mais de 10 anos de trabalho na educação.

Dados esses que, apesar de datarem de 2003, foram confirmados pela presente pesquisa. Entre os gestores participantes, obteve-se tanto como média quanto como mediana a idade de 40 anos. Quando divididos entre faixas etárias, 51,5% dos respondentes ao questionário ficaram na faixa a partir dos 40 anos, como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

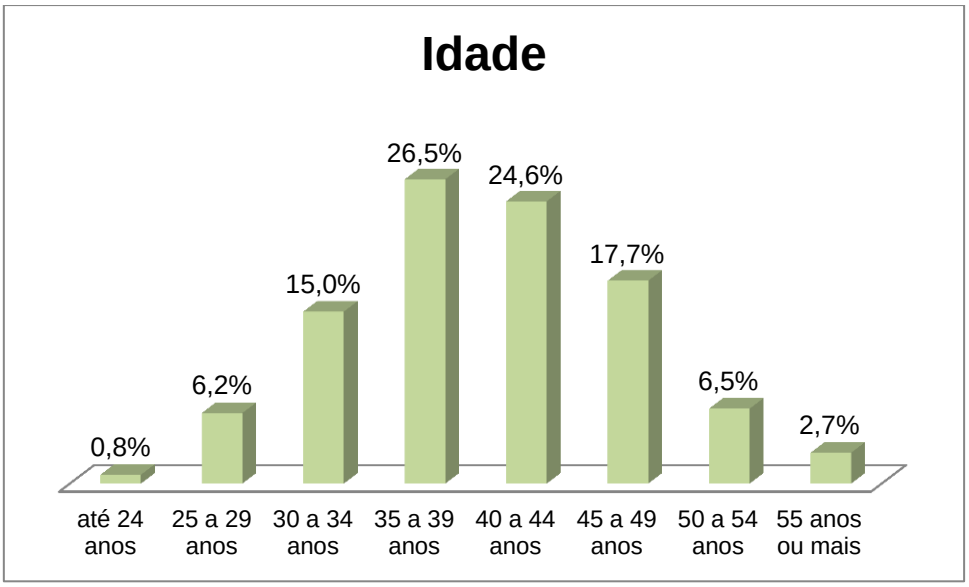


Figura 24: Representação da idade dos investigados.

Ao questionar também sobre os anos de experiência com o trabalho na educação, a média encontrada foi de 17,8 anos e a mediana foi de 18 anos. Divididos entre faixas, os dados demonstraram que 83,6% desses gestores têm acima de 10 anos de experiência com educação, sendo que 31,2% chegam ao dobro disso e têm acima de 20 anos de experiência.

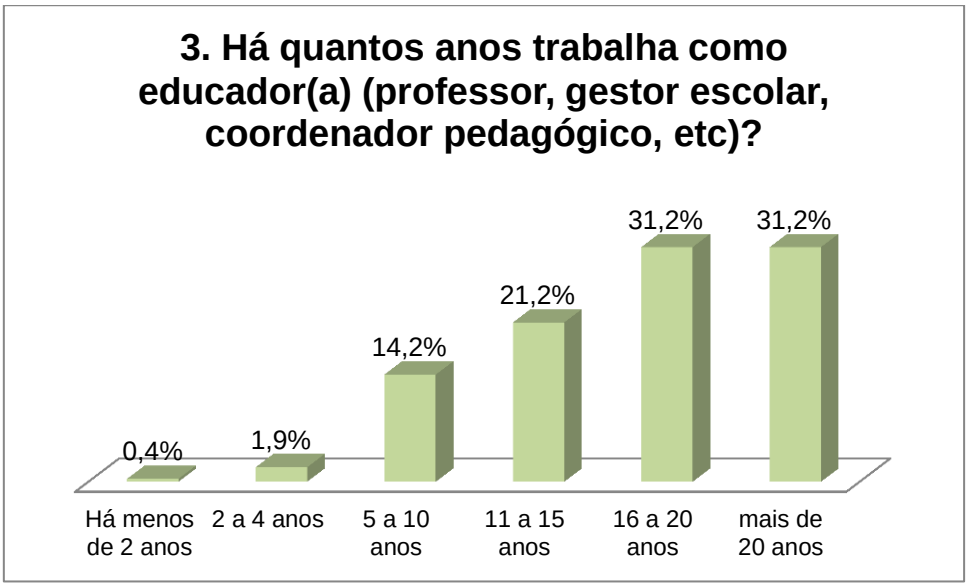


Figura 25: Tempo de experiência dos investigados como trabalhadores da educação.

Como a intenção é entender um pouco melhor o trabalho e a rotina do gestor escolar, de maneira a compreender mais profundamente os tempos e espaços utilizados por ele durante a formação continuada, é importante tratar também das questões mais específicas do trabalho do gestor, tentando entender melhor as funções, responsabilidades e rotina desse cargo em processo de mudanças externas e internas ao ambiente escolar.

Ao buscar a origem etimológica do termo gestão, Cury (2002, p. 164) encontra termos como “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”, frisando que esse significado, mais humano, traz uma dimensão bem diferente daquela que temos do gerente de banco, como alguém frio e distante, ligado a um trabalho autoritário e tecnocrático. Segundo o autor, assim como o definido no art. 37 da Constituição Federal como princípios da administração pública, o trabalho do gestor escolar deve se pautar pela legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Além disso, ele frisa a importância de que esta seja uma gestão democrática cujas bases, segundo o autor, devem ser, “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 173).

A tão debatida gestão democrática representa oficialmente essa nova maneira de se conceber a gestão escolar. Na LDB, ela aparece como um dos princípios do ensino nacional, mas a legislação não chega a descrever detalhadamente os processos dessa forma de gestão, dando aos sistemas de ensino, em seu art. 14º, liberdade para definir suas próprias regras, atendo-se a dizer apenas que devem respeitar os seguintes princípios:

> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Indo na mesma direção, Fidalgo e Machado (2000), ressaltam que a gestão democrática respeita a vontade e o interesse da coletividade, assumindo formas flexíveis e participativas. É um processo que favorece o trabalho coletivo, formas consensuais de tomada de decisão, uma maior participação dos sujeitos envolvidos e, por sua vez, a divisão das responsabilidades.

E justamente essa questão da responsabilidade é problematizada por Oliveira (2011), ao frisar que, apesar de todas essas mudanças e de um aumento da democracia e autonomia no ambiente escolar, o gestor ainda responde oficial e legalmente (e inclusive socialmente) por tudo o que acontece na escola, sendo, como autoridade legal, responsável pela integridade não só do patrimônio público, mas também da integridade física de alunos, professores e funcionários, devendo garantir a ordem legal vigente em todos os procedimentos escolares. Isso faz com que ele, muitas vezes, tenha um maior receio de abrir mão do controle sobre os processos escolares e opte por uma gestão mais centralizada.

E, da mesma maneira como o gestor está dividido entre uma gestão compartilhada e a responsabilização por tudo o que se passa na escola, a autora lembra que ele, como gestor público, está também muitas vezes dividido entre os interesses do governo e da população.

Vivemos no Brasil uma situação na qual muitos municípios ainda escolhem seus gestores através da indicação política de prefeitos e secretários municipais de educação, o que acaba subordinando o gestor às imposições e exigências daqueles que o nomearam, tirando de seu trabalho a autonomia que se pensou que teria quando do processo de municipalização, e aumentado a pessoalidade da figura do gestor como responsável único pelo trabalho na escola. Oliveira (2011) destaca, em sua pesquisa, o grande número de gestores que reclamavam das excessivas exigências e interferências das secretarias municipais de educação. Pôde-se constatar o mesmo problema na presente pesquisa, evidenciado no comentário da Entrevistada 13 (p. 4), quando ela diz: “Porque somos muito cobrados na secretaria. Muita reunião e tudo assim; a reunião é hoje, para amanhã estar pronto. Então tem que chegar, buscar o que eles querem, preencher a papelada...”; e também da Entrevistada 4 (p. 8):

> Muita gente acha que é muito tranquilo, mas não é. É muita cobrança... Dentro da escola como um todo, é fácil. Você lidar com os professores, fazer reunião, sentar: “O que você quer, o que você não quer, como vamos fazer?...” Era tudo discutido em grupo. Mas as autoridades, as nossas chefias imediatas cobravam muito. – “Ah, porque a escola está gastando muito, a escola está assim, a escola está assado...” E nós temos que mostrar...

Em pesquisa supracitada, realizada com base nos dados do SAEB 2003, Souza (2006) demonstrou que 26,1% dos diretores de escolas municipais assumem o cargo através da indicação política. A questão possuía também as opções “Indicação de técnicos” (17,1%) e “Outras indicações” (12,4%), e considerando que, ainda que possua aspectos técnicos ou de outra natureza, a indicação quase sempre tem sua conotação política, esse número chega a 55,6% das escolas municipais do país. As demais opções foram “Seleção” (5,7%), “Só eleição” (23,6%), “Seleção e eleição” (10,3%) e “Outra forma” (4,9%).

Assim, o gestor que assume seu cargo através de indicação política fica vinculado, inevitavelmente, ao político que lhe ofereceu o cargo, não se tornando ele representante da comunidade escolar, mas daquele que o indicou. Ele vive diariamente essa instabilidade, o risco de a qualquer momento, perder o cargo caso não cumpra as solicitações pedidas, caso não alcance as metas esperadas ou que, simplesmente mude o quadro político do município, como pode ser visto nos relatos abaixo feitos por respondentes ao questionário sobre o motivo pelo qual não finalizaram o curso:

> O motivo que fez com que eu não terminasse o curso foi que a secretaria de educação teve seus representantes alterados e deixei de ser coordenador. Várias atividades necessitavam de interferências na escola e isso não era permitido pelos administradores da época e todo o suporte para a realização do curso foi cortado (RESPONDENTE 54).

> O afastamento da função de gestora educacional inviabilizou o comparecimento aos encontros presenciais, devido a não ser liberada da função de pedagoga reassumida no decorrer do curso (RESPONDENTE 193).

Nos relatos acima é possível perceber, assim como foi visto no capítulo 1, que a perda do cargo, que não precisaria ser empecilho na realização da formação para gestão escolar, torna-se inviabilizadora dessa formação a partir do momento em que a nova gestão, seja da SME, seja da própria escola, não ofereça o subsídio mínimo para que essa formação aconteça.

E no outro extremo, existem também, em função do processo de indicação política para gestores escolares, casos como o da Entrevistada 12, que permaneceu quase vinte anos na gestão da mesma escola:

> Entra prefeito, sai prefeito, eu era contratada, fiz o concurso, fiquei efetiva, saí um ano da escola, fui pra outra escola, depois o secretário pediu que eu voltasse porque a comunidade não estava se

> acostumando com a pessoa que estava lá... Então eu retornei no ano de 93. E de 93 até hoje, estou lá (ENTREVISTADA 12, p. 6).

E ainda que se saiba que nem sempre os interesses da comunidade escolar e da secretaria municipal de educação são opostos, é impossível negar os visíveis resultados da intervenção direta do poder público nas escolas, sem falar que isso significa, muitas vezes, o gestor escolar ser coagido a se envolver no cenário político-partidário local dentro do ambiente escolar (SOUZA, 2006).

Entretanto, vale ressaltar que as dificuldades ao lidar com a secretaria municipal de educação não se restringem ao trabalho do gestor indicado. Em análise a experiências de eleição de diretores escolares em diversos Estados e Municípios do Brasil, Paro (1996) evidenciou que as eleições para diretores escolares são uma antiga reinvindicação dos trabalhadores da educação no país, que remete ao início da década de 1980. Por isso mesmo, é um processo que gera muitas expectativas acerca de seu poder democrático e de mudança no ambiente escolar, marcado pelo longo histórico nacional do tradicionalismo e clientelismo e, apesar de o autor assumir que o processo de eleições para gestores escolares ajudou a diminuir a influência dos agentes políticos na nomeação de diretores, ele mostra que essa influência muitas vezes continua de outras maneiras, inclusive na tentativa de interferir no próprio processo eletivo da escola.

Assim, o gestor que assume o cargo através de eleição, apesar de ganhar em autonomia e maior liberdade para o trabalho pedagógico, agora livre (?) do autoritarismo da secretaria municipal de educação, enfrenta em seu trabalho problemas de outra ordem, como o clientelismo dentro do próprio ambiente escolar, quando determinados grupos buscam favorecimento pessoal em troca de apoio político nas eleições escolares; a continuidade e até mesmo aumento da responsabilização pelos resultados da escola, agora com cobranças da comunidade que o elegeu; a acomodação do Estado em responder às solicitações feitas pelo gestor, já que ele agora não é mais seu representante direto, etc. (PARO, 1996).

Outra demanda inaugurada pelo princípio de gestão democrática e que vem sendo um desafio para o trabalho do gestor escolar – sendo ele indicado ou eleito – é a participação da comunidade. Entre os sujeitos pesquisados por

Oliveira (2011), muitos se queixaram pela falta de participação efetiva da comunidade e desinteresse pelos problemas da escola, dessa forma, muitos gestores criam estratégias para aumentar a participação e despertar o interesse da comunidade escolar através de atividades como o sorteio de brindes em reuniões ou o oferecimento de café da manhã e lanches.

Além da dimensão pessoal, desse contato com toda a comunidade escolar, o trabalho do gestor envolve duas demandas, a administrativa e a pedagógica. Em estudo sobre a visão que os gestores escolares têm de si, Ferreirinha (2011) demonstrou a dificuldade que esses gestores têm em se dividir entre tarefas tão distintas, primando geralmente por um aspecto ou por outro. Souza (2006) ressalta também que o gestor, na maioria das vezes, opta por priorizar as tarefas administrativas em detrimento das pedagógicas e que isso pode ter várias razões como a possível maior facilidade dessas tarefas; a disputa de poder existente no controle administrativo e de recursos dentro da escola; as exigências do Estado, que impõe uma carga intensa de tarefas administrativas ao gestor escolar; serem os resultados dos aspectos administrativos de mais fácil controle pelo Estado do que os pedagógicos.

No fim o gestor é, como dito por Ferreirinha (2011, p.23), um estrangeiro que deixa sua função de professor e, levado pelas questões políticas, atravessa “uma ponte à qual apenas alguns têm acesso e a ocupar, do outro lado, o lugar de ‘autoridade’ da educação”. Como estrangeiro, tem sua liberdade controlada por outrem, passa a ter uma figura – muitas vezes retratada na parede – de personagem distante e intocável.

Isso, somado ao caráter transitório da função de gestor e à responsabilização e solidão de seu cargo, dificultam seu trabalho ainda mais, assim como relatado pelas entrevistadas 13 e 15, ao serem perguntadas sobre suas possíveis dificuldades quando iniciaram seu trabalho como gestoras:

> Você não tem experiência nenhuma, e você percebe que a classe não é unida. Então você entra e eles acabam querendo ver se você não dá conta, te testar mesmo. Depois tudo dá certo. Mas no início é complicado, é muito difícil. Não vou te dizer que foi fácil. Mas você vai aprendendo. Lidar com pessoas não é fácil, mas você vai conseguindo aos pouquinhos, do seu jeitinho... (ENTREVISTADA 13, p. 4).

Ao dizer que “a classe não é unida”, a Entrevistada 13 deixa clara sua visão de que, independentemente da gestão ou da docência, são todos

pertencentes a uma mesma classe; mas, paradoxalmente, ela é vista de maneira diferente pelos professores e o sentimento é de que está sendo testada e que a classe à qual pensava pertencer quase torce por seu fracasso.

> Essa dificuldade eu tive, de ser confundida, de ser perseguida... De você estar querendo seguir e ser puxada. Então vêm as dificuldades: você tem que fazer a supervisão, porque o supervisor não quer fazer, para você não se destacar enquanto diretor. Ao invés de ele fazer a obrigação dele, para ele se destacar, para ele se sentir bem, para cumprir com seu dever, ele prefere sair fora, deixar as coisas pra lá, para o diretor não se destacar. Mas como eu sou supervisora também, como já fui de tudo na vida, eu trabalhava com supervisão também (ENTREVISTADA 15, p.10).

Novamente é possível perceber o sentimento de perseguição em função do cargo ocupado, dessa vez vindo da própria equipe gestora, através da supervisão pedagógica, algo que deixa transparecer um clima de competição que impede a divisão de tarefas e a confiança tão fundamental para o estabelecimento de uma gestão democrática.

Outra mudança que veio juntamente com o novo papel da União de reguladora, foram as avaliações nacionais da educação. Ao comentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Werle (2009) debate a suposta descentralização da educação brasileira ao questionar a democracia que resultaria num índice que determina previamente aos municípios suas metas, transformando-se em objetivo acima dos processos particulares de cada realidade do país e criando um clima de competição entre sistemas de ensino, entre escolas, entre professores e alunos.

> O número pragmaticamente instaura a possibilidade de comparação fácil sem qualquer cogitação acerca da consideração ou desrespeito para com a cultura local, dos esforços de diálogo com a comunidade local que esteja sendo feito no âmbito da gestão municipal de educação. (WERLE, 2009, p. 111)

Assim, os resultados de uma avaliação de divulgação nacional recaem sobre seu trabalho na forma de números, através dos quais fica fácil a comparação entre escolas dentro de um mesmo município, muitas vezes desconsiderando contextos e situações não quantificáveis que se passam no interior da escola, e as cobranças tanto por parte do poder público quanto da sociedade com base nisso, se tornam mais um desafio a ser vencido pelo gestor escolar em seu trabalho diário.

> [...] Aqui em [município] o nosso IDEB é muito baixo. Então, isso é uma questão que me incomoda... – [se emociona, chora] – Eu não gosto nem de falar muito. Eu acho que poderíamos fazer melhor.

> Porque não adianta eu, como gestora, falar: “Eu vou melhorar o IDEB”. Eu preciso ver o professor... Então, assim, isso me angustia em [município]. Na realidade, eu falo que sou de BH, eu nasci em BH, mas eu fui criada correndo pelas ruas de [município]. Desculpa. [pausa] E faz quatorze anos que estou aqui na rede, então são quatorze anos de identificação, com muito amor. [...] Poderia ser um pouco melhor? Poderia. Mas eu costumo dizer que... Paulo VI falava isso, o bom professor pode estar debaixo de uma árvore, que vai desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível. Então, eu vejo por esse lado. Não adianta muito culparmos as políticas sociais, educacionais... Tenho que ver o que é prioridade do nosso aluno e partir disso. Não adianta trazer um conteúdo do nono ano para o meu aluno do nono ano, se o meu aluno do nono ano não viu o do sexto, sétimo... Então vamos rever isso, vamos ver o que podemos fazer por esse menino, quais são os conteúdos fundamentais que podemos redirecionar, para que esse aluno saia daqui com a melhor formação possível e, acima de tudo, que ele saia daqui bem, feliz, com uma autoestima bacana. Que ela pense assim: “Eu tenho capacidade”. Porque isso vai levá-lo longe (ENTREVISTADA 3, p.8-9).

Através do relato da Entrevistada 3, é possível perceber as incoerências do sistema, já que os conteúdos cobrados nem sempre estão de acordo com o público e o contexto no qual a escola se insere. Entretanto, o que é mais latente é o sofrimento que esses “números” podem provocar não só no gestor escolar, através do sentimento de responsabilização e identificação emocional com a escola; mas também no aluno e em sua autoestima.

Todos os fatores citados acima e uma infinidade de outros, tornam o trabalho do gestor escolar muito complexo, marcado pelo poder e as responsabilidades que traz. Fazem com que este sujeito muitas vezes se envolva com o trabalho na escola de maneira intensa e sacrificada, numa rotina que varia diariamente e que muitas vezes se estende para além do tempo de trabalho oficial.

Em pergunta feita sobre a média semanal de horas de trabalho na escola onde era gestor, 49% dos investigados afirmaram trabalhar mais de 40 horas semanais na escola e apenas 16% trabalham 30 horas ou menos:

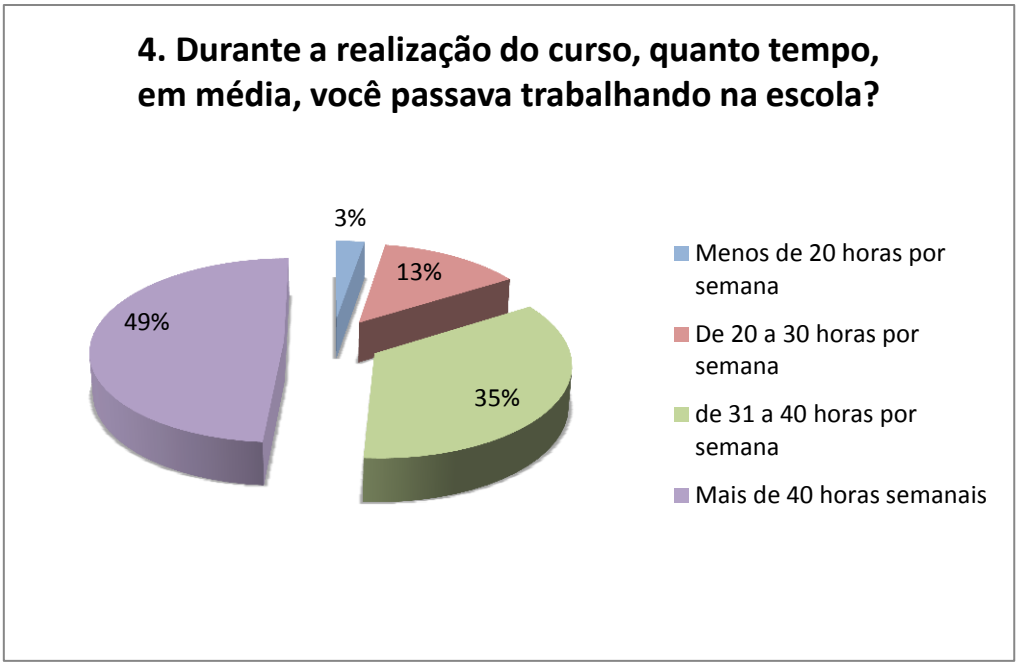


Figura 26: Média de tempo semanal de tempo de trabalho dos investigados.

Podemos constatar o fator das horas além do oficial em relatos como os das entrevistadas 1, 14 e 15, que demonstram um pouco mais dessa rotina e da maneira como eles se responsabilizam, pessoalmente, por tudo o que acontece na escola:

> [...] Eu tenho as vices que me ajudam, então questão merenda, mapa de merenda, bolsa família... Para essas coisas tenho os secretários que me ajudam, mas tudo eu olho, sabe? Estou aprendendo a descentralizar, eu ainda sou muito preocupada (risos). E à noite eu não tenho supervisor, então além de todo o trabalho da gestão, eu tenho que fazer o trabalho pedagógico mesmo, faço o trabalho de supervisão. Na zona rural também não tenho, sou eu quem faz o trabalho... Ah, eu não sei te dizer, eu sei que eu faço! Eu dou conta, mas é cansativo realmente. Eu canso muito... Por isso, eu tenho que trabalhar oito horas, mas não consigo. São sempre doze, treze, quinze... [...] Se você se envolve realmente e quer saber de tudo, e estar junto, não dá para trabalhar às oito horas somente. É muito pouco. Alguns trabalham as oito horas, há gestores que não ficam tanto no pedagógico, que ficam mais na parte administrativa, mas eu acho que a escola anda quando o gestor se envolve com todas as questões (ENTREVISTADA 1, p. 6).

É possível perceber a preocupação que leva o gestor escolar a, ainda que delegue algumas funções, conferir tudo, desde a merenda até o controle do Programa Bolsa Família. A Entrevistada 1 era gestora em três escolas ao mesmo tempo em seu município e, como pode ser visto, nem sempre havia um supervisor com quem dividir o trabalho pedagógico, que recaía totalmente sobre ela. É interessante perceber também o nível de envolvimento emocional que o trabalho da gestão desenvolve quando ela diz não conseguir trabalhar

apenas as oito horas estipuladas em seu contrato, justamente em função dessa necessidade de “saber de tudo e estar junto”.

> Porque eu estava na gestão da escola e eram oito horas de serviço. Oito de mentira, porque viram doze, dezesseis, e temos que estar por conta. Os meninos [filhos] eram menores, então era bem mais apertadinho. E a gestão, lógico, ocupa muito mais o nosso tempo. [...] Porque tudo depende da gestão, você tem que estar de olho em tudo, porque alguma coisa que você deixa passar, às vezes é o ponto que não poderia. Então, eu acho que ocupa muito. Eu penso que a pessoa que está na gestão, ela tem que estar disponível para aquele trabalho e para saber que qualquer hora... Então, vamos supor, uma cerca que arrebenta, eles te ligam, não interessa a hora. Entrou alguém na escola, te ligam. Não querem saber se é domingo, se é sábado, você tem que estar... Então é mais apertadinho (ENTREVISTADA 14, p. 2).

Outro ponto particular da gestão escolar destacado no relato acima é o fato de o gestor ser o ponto referencial da escola, 24 horas por dia, sete dias na semana. Uma vez que é ele o responsável pela integridade do patrimônio escolar, é chamado sempre que algo acontece na escola, independentemente de seu horário oficial de trabalho.

> [...] Fui convidada para ser diretora dessa escola como uma interventora, porque a escola estava acabando, de indisciplina e de vários problemas. Então, eu quase morava na escola, e dava aula na Unimontes nas férias. Eu era a primeira a chegar e a última a sair do turno, porque eu estava querendo mudar a escola. À tarde também. E à noite, quase sempre eu ia. Depois de mais de dois anos trabalhando na direção, foi que consegui uma vice que cuidava do noturno e eu ia apenas duas vezes à noite. [...] Para isso, eu tinha que estar quase vinte e quatro horas na escola. O meu marido falava assim: “Mas você não vai levar a sua cama, não?” Porque eu chegava às onze horas da noite. De maneira que fica até difícil eu te falar, pois foi uma escola diferenciada, foi uma direção diferenciada, de bastante presença. Mais adiante, quando veio uma vice mais nova, mais saudável, eu deixava. Mas eu deixava assim, eu não falhava reunião. Eu chegava antes deles, porque às vezes eu estava muito preocupada em mudar, sabe? E, graças a Deus, eu consegui a mudança. (ENTREVISTADA 15, p. 5).

Por fim, é possível ver a responsabilização pessoal que o gestor, por vezes, adquire pelo sucesso ou fracasso da escola. No caso da Entrevistada 15, que foi convidada a gerir uma escola que passava por problemas, ela tomou como pessoal o desafio de mudar a situação da escola e, em função disso, permanecia na escola muito mais do que o estipulado, prejudicando sua vida pessoal como pode ser visto na reclamação do marido.

E podemos também verificar a variedade de tarefas e a sobrecarga de trabalho da função no relato feito por um dos gestores que participou do curso,

mas teve que abandoná-lo alegando falta de tempo para se dedicar às atividades:

> Desisti de continuar no curso devido à dedicação e ao stress que o cargo de diretor de escola proporcionava. Considero que a estrutura das escolas municipais de [município], na qual o diretor e o vice-diretor também executam funções como portaria, secretaria, disciplinários, mecanografia, manutenção de partes hidráulica e elétrica, agente social, entre outras, além das funções específicas do cargo, torna inviável, pelo menos para quem se dedicou plenamente ao cargo, otimizar tempo para outras atividades. É uma situação tão estressante que no tempo livre em casa, a preocupação era recuperar as energias e espairecer a cabeça. Dessa forma, não conclui o curso e nem me candidatei a uma reeleição para a direção da escola, mesmo com pedidos da comunidade. (RESPONDENTE 231)

Esse relato contradiz o afirmado por Oliveira (2011) ao discutir as dificuldades do cargo de gestão argumentando que, ainda que seja uma função desgastante, os gestores não a abandonam para voltarem a ser professores, levantando a hipótese de que o exercício de poder contido na função de coordenar a instituição escolar, de dirigir e definir seus rumos, compensaria as dissabores a serem enfrentadas.

Assim como o Respondente 231, a Entrevistada 13 também abandonou o cargo de gestão depois de 13 anos para voltar a ser professora, por ter percebido tardiamente não se contentar com as compensações do poder exercido pelo gestor escolar:

> Esse ano eu decidi voltar para a sala de aula; porque eu sou efetiva. Decidi voltar para a sala de aula, por causa da [filha de 4 anos]. Se pesar a questão financeira, Aline, não dá uma diferença muito grande. Era muito pouco... [...] E você tem que pagar uma babá a mais, porque tem a moça que trabalha em minha casa, e tinha que pagar uma babá para ficar com a [filha]. Então, quando fui pesar financeiramente... E sem falar no tempo. *Porque eu cometi o mesmo erro com o meu primeiro filho,* trabalhar a vida inteira com ele. Até pouco tempo ele ainda cobrava isso de mim. Ele está na faculdade agora, em Montes Claros, no quarto período de Medicina Veterinária, mas até hoje eu sei que ele cobra. Ele sentiu a minha falta. Então é muito complicado... E hoje é mais tranquilo com a [filha] (ENTREVISTADA 13, p.3, grifos nossos).

É interessante perceber a forma como ela afirma ter cometido “o mesmo erro” com seu filho, transparecendo que, para ela, o trabalho como gestora prejudicou sua relação com o filho e, em função disso, decidiu deixar a gestão para, com uma carga menor de trabalho, poder se dedicar mais à filha pequena.

Da mesma maneira, a Entrevistada 2, que deixou a gestão escolar e não deseja voltar a assumir o cargo, já que, em sua idade, diz já não ter “gás” para tantas cobranças:

> Eu saí da gestão, que foi a minha primeira, e espero que única. Não tenho vontade de voltar, porque é uma cobrança muito grande, sabe? Muito grande. E realmente outras coisas pesam, no caso, minha idade. Nós vamos ficando sem gás para tanta coisa (ENTREVISTADA 2, p. 11).

Não se pode negar, entretanto, as questões emocionais despertadas pelo poder e responsabilização que o cargo de gestor escolar. Eles se responsabilizam pessoalmente pelos resultados do trabalho na escola, se envolvem de tal maneira que a Entrevistada 11, por exemplo, comparara a escola com sua própria casa, demonstrando um nível de envolvimento e dedicação muitas vezes pesado demais.

> Eu penso, sem modéstia nenhuma, que é porque eu gosto tanto da escola, sabe? Eu tinha dezoito anos, quando comecei a trabalhar nessa escola. Sabe aquela escola que era na lama, que não tinha cerca, que estava em processo? Então, hoje, quando você chega lá, vê outra realidade, então você fala: “Eu sou parte dessa história aqui. Eu ajudei a fazer isso aqui”. Então, quando estivemos na gestão da escola, a nossa vontade era fazer coisas que você tem vontade de fazer na sua casa, para os seus filhos (ENTREVISTADA 11, p. 9).

Indo no mesmo sentido, a Entrevistada 9 relata as mudanças provocadas pelo contato com uma comunidade carente da escola na qual foi gestora, e demonstra que as preocupações do gestor escolar vão muito além do administrativo e do pedagógico; o envolvimento emocional com a comunidade escolar faz com que, como ela mesma disse, não seja possível para o gestor ir embora da escola “dormir, alimentar” sabendo que existem pessoas com problemas lá; ou seja, vida profissional e pessoal se misturam de tal forma que fica realmente difícil separar os sentimentos, que dirá os tempos.

> [...] Essa experiência me fez crescer enquanto profissional e pessoa. Eu aprendi a dar mais valor, eu enquanto pessoa. Porque até então, o meu mundo era um mundo assim: somos só duas filhas, o meu pai tinha um emprego muito bom dentro da Nestlé, no qual eu pedia chocolate, eu tinha, eu pedia o iogurte, eu tinha... não sei o que é passar fome, tudo eu tinha. Quando eu saí e comecei a trabalhar nessa comunidade, foi que eu comecei a sentir na pele o que é não ter. Porque até então, na escola rural, ou na outra em que estive como vice, tudo bem, eu estava longe dos problemas. Quando eu passei a coordenar e a ter uma visão diferente, eu passei a sentir na pele o que era aquilo. Então, a gente muda enquanto pessoa. Hoje eu te falo que sou dez vezes mais humana do que eu era naquela época. Às vezes eu tenho até vergonha. Às vezes eu falo com as meninas: “Gente, eu fazia coisas que eu não acredito”. Eu conseguia ir embora, dormir, alimentar, sabendo que eu deixei gente com problema. Hoje não. Enquanto não conseguimos resolver juntos, eu

> não vou embora. Se você está precisando, eu estou aqui até a hora em que você me falar: “Resolvi, preciso ir embora”. Acho que isso eu aprendi com essa época da minha vida. Porque até então o meu olhar era outro, que eu tinha que dar conta do pedagógico, eu tinha que alfabetizar mesmo... Eu tenho. Mas hoje eu sei também que eu tenho outras coisas, outras atribuições junto à comunidade (ENTREVISTADA 9, p. 9).

Dessa maneira é possível perceber os impasses políticos, profissionais e emocionais que envolvem a maioria daqueles que se dispõem a assumir o cargo de gestores escolares. Eles têm na escola um espaço de disputas políticas e ao mesmo tempo de enorme envolvimento emocional; seus tempos pessoais se misturam constantemente aos da vida profissional seja através de telefonemas para checarem a integridade física da instituição, seja na preocupação com escola e com aqueles que lá estão.

E para entendermos ainda melhor os tempos e espaços dos sujeitos que participaram do Curso de Especialização em Gestão Escolar, deve-se levar em consideração mais um aspecto singular da classe, que já pôde ser levemente percebido neste tópico e que será mais bem tratado a seguir, o fato de serem mulheres gestoras.

Mulheres e Gestão Escolar

Optou-se por dedicar parte deste capítulo às particularidades do universo feminino e da divisão sexual do trabalho em função de serem as mulheres maioria na gestão escolar. No Brasil como um todo, considerando escolas de todos os níveis da educação básica, sendo elas municipais ou estaduais, encontra-se, no SAEB 2003, um total de 78% de mulheres no cargo de gestão (SOUZA, 2006, p. 211). Nesta pesquisa, realizada com gestores de escolas municipais do estado de Minas Gerais, encontrou-se também um massivo percentual de mulheres respondentes ao questionário, como pode ser visto na Figura 27:

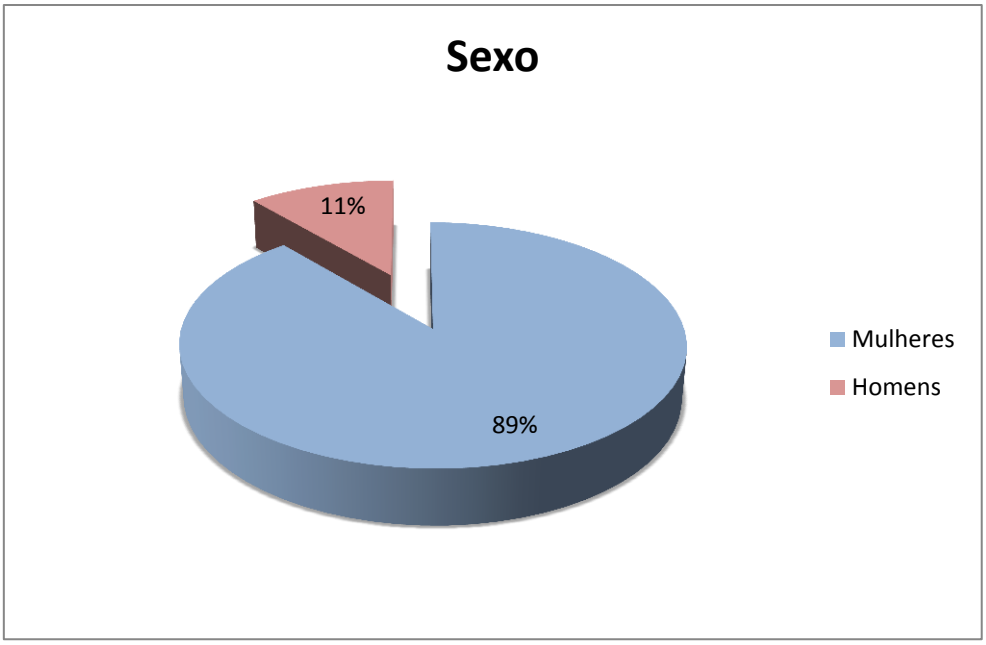


Figura 27: Representação do sexo dos investigados.

Essa maioria absoluta despertou o interesse por uma discussão mais aprofundada acerca dos motivos pelos quais as mulheres estão presentes tão majoritariamente no ambiente escolar e as implicações de ser mulher e ser gestora.

Segundo Marx (1980), a divisão do trabalho, em seu sentido mais natural, remete ao ambiente familiar e às primeiras tribos, tendo como referência diferenças de sexo e de idade sendo, portanto, uma divisão baseada puramente em questões fisiológicas. Assim, os trabalhos realizados por homens e mulheres diferem conforme sua posição no tempo e no espaço.

Na Europa, com a revolução industrial o trabalho manufatureiro, antes tido como trabalho masculino, passa a empregar também a mão-de-obra feminina juntamente com a infantil, já que o desenvolvimento da maquinaria tornou desnecessária a força física na realização do trabalho nas fábricas. Assim, o capitalismo pôde aumentar o número de trabalhadores assalariados vertiginosamente, colocando sob seu domínio toda a família do trabalhador, sem distinção de sexo ou idade (MARX, 1980).

Entretanto, o autor ressalta que esse novo perfil de trabalhador, já entra na fábrica como fator de desvalorização do trabalho:

> O valor da força de trabalho era determinado não pelo tempo de trabalho necessário para manter individualmente o trabalhador adulto, mas pelo necessário a sua manutenção e à de sua família. Lançando a máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado

> de trabalho, reparte ela o valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira. Assim, desvaloriza a força de trabalho do adulto. [...] Desse modo, a máquina ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia, ao mesmo tempo o grau de exploração (MARX, 1980, p.450-1).

Sendo assim, o capital que até então podia explorar apenas a força de trabalho adulta masculina, mas em função da necessidade de reprodução da força de trabalho precisava pagar-lhe o necessário para a sobrevivência sua e de sua família, consegue com o desenvolvimento da maquinaria aumentar seus lucros ao explorar, pelo mesmo valor, toda a família do trabalhador, inserindo-se as mulheres no mercado de trabalho já como algo sem valor laboral próprio.

Com o passar das décadas e das lutas dos trabalhadores em geral, por melhores condições de trabalho e das mulheres, especificamente, por condições mais iguais de trabalho e de remuneração, bem como as mudanças na própria organização do capital, esse quadro de exploração do início da indústria melhorou relativamente. A divisão sexual do trabalho no mundo capitalista passou a existir, dentro do ambiente fabril – e continua a existir, não se restringindo às fábricas, – separando as atividades de maior desenvolvimento tecnológico para os homens, enquanto aquelas exigentes de menor qualificação, mais elementares e de maior intensidade, são destinadas às mulheres e também aos negros e imigrantes, classes igualmente desvalorizadas. Assim, algo que representava a conquista parcial das lutas femininas por emancipação, tanto da exploração do capital quanto da opressão masculina, foi convertida numa fonte de intensificação das desigualdades (ANTUNES, 2009).

Além disso, pode-se acrescentar a constituição de uma sociedade na qual existe, desde bem cedo, uma construção social sexuada, na qual homens e mulheres são inseridos na família e na escola em formações diferentes, não só para a vida pessoal, mas também para sua inserção no mercado de trabalho (ANTUNES, 2009).

Indo nessa direção, Apple (1988) discute que o trabalho feminino está em condição de dupla diferenciação em relação ao masculino, a divisão vertical, na qual as mulheres estão em desvantagem em relação às condições de trabalho, e a divisão horizontal, na qual as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho, basicamente naqueles com baixos salários e mais precarizados.

Principalmente agora, com as novas configurações do capital, baseado num regime de acumulação flexível, já tratado no capítulo anterior, as mulheres – que já representam mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados – tem se inserido no mercado em funções de trabalho flexível, por exemplo, em jornadas *part time*, precarizadas e desregulamentadas (ANTUNES, 2009, p. 105).

Também Hirata (2001) discute o assunto e expõe que, enquanto nos países do Norte o aumento dessas formas de trabalho de tempo parcial são ocupadas majoritariamente por mulheres, significando para elas um salário parcial e o agravo das disparidades na repartição do trabalho doméstico (que trataremos adiante); nos países do Sul ele se apresenta de maneira ainda mais precarizada, como trabalho informal, sem nenhuma proteção social.

> Nos dois casos, tempo parcial e trabalho informal, trata-se – sobretudo no que diz respeito aos empregos fora do setor público e particularmente no comércio e nos serviços – de trabalhos frequentemente instáveis, mal remunerados, com uma possibilidade quase inexistente de formação, de promoção e de carreira, e com direitos sociais limitados ou inexistentes... (HIRATA, 2001, p. 145).

Essa realidade levanta outra discussão, acerca da razão pela qual as mulheres, em grande número, optam por empregos de meio expediente apesar de sua precarização, baixos salários e poucos benefícios, demonstrando que a força das relações patriarcais ainda persiste no ambiente familiar, tornando função da mulher trabalhar apenas meio período para tomar conta da casa e das crianças. Além disso, elas também aceitam tais condições, muitas vezes por serem as ocupações disponíveis no mercado (APPLE, 1988).

Isso pôde ser visto na parte anterior deste capítulo, com a Entrevistada 13, que deixou a direção da escola onde trabalhava num regime de (no mínimo) oito horas diárias, para voltar a ser professora e, com uma carga horária de trabalho menor, poder se dedicar mais à sua filha pequena. Também a Entrevistada 14 disse ter tido medo de assumir a gestão em função do aumento da carga horária:

> Quando eu fui convidada para gestão da escola, eu era supervisora e fui convidada a ir para a gestão então, na hora, eu ainda pensei: “Meu Deus, será?” A primeira coisa que me veio à cabeça foi isso: “Meu Deus, oito horas de serviço, a minha casa vai ficar um pouco... eu vou ter que deixar um pouco os meninos e tal...” E como te disse, eu sou muito ligada aos meus filhos, eu procuro, eu acompanho tudo. O mais novo ainda fala sempre: “Mãe, não existe mãe igual a você, que quer saber de tudo, que acompanha, que leva a gente...” Agora não,

> porque o menor já está dirigindo, então já nem precisa tanto. Mas, até então, eu fazia questão, acompanhei meus filhos, graças a Deus. E ele fala: “Mãe, não tem mãe desse jeito. Não precisa ficar assim”. Mas então, foi a primeira coisa em que esbarrei: “Meu Deus, será? Eu vou ter que deixar um pouco os meninos...” O meu marido é muito ocupado, trabalha praticamente três turnos, porque ele dá aula também em uma faculdade, então é bem complicado (ENTREVISTADA 14, p. 8).

Também a entrevistada 4 demonstra a diferença existente entre a relação da mãe com os filhos em comparação à do pai. Aliás, é interessante a utilização da palavra “culpa”, que talvez se refira não só ao trabalho no cuidado dos filhos, mas também, principalmente no caso dela que engravidou aos 18 anos, a culpa social pela gravidez indesejada que geralmente recai sobre a mulher:

> Eu tive filho com dezenove. Engravidei com dezoito. E não foi fácil. Porque eu falo muito isso: “Gente, quem carrega a culpa, quem toma conta somos nós mulheres”. Independente de o marido ser excelente, de você ter empregada e tudo, mas somos nós que temos a preocupação maior [...] São noites sem dormir, são noites preocupadas... Até hoje. Os meus meninos já estão grandes, e enquanto não chegam todos, eu não durmo de verdade. Eu deito, mas penso toda hora: “Quantas horas? Quantas horas? Quantas horas?” Mas se me avisam: “Ó, vou dormir fora”, então não tem problema. Mas enquanto não chegam todos, eu não sossego (ENTREVISTADA 4, p. 7).

Nesse caso, é importante informar que, entre as gestoras pesquisadas, 73% tinham filhos em casa durante a realização do curso, o que nos faz refletir sobre a recorrência de situações como as enfrentadas pelas entrevistadas 13 e 14 e por tantas outras mulheres que se sujeitam a empregos *part time* e/ou precarizados, para terem mais tempo ao lado dos filhos:

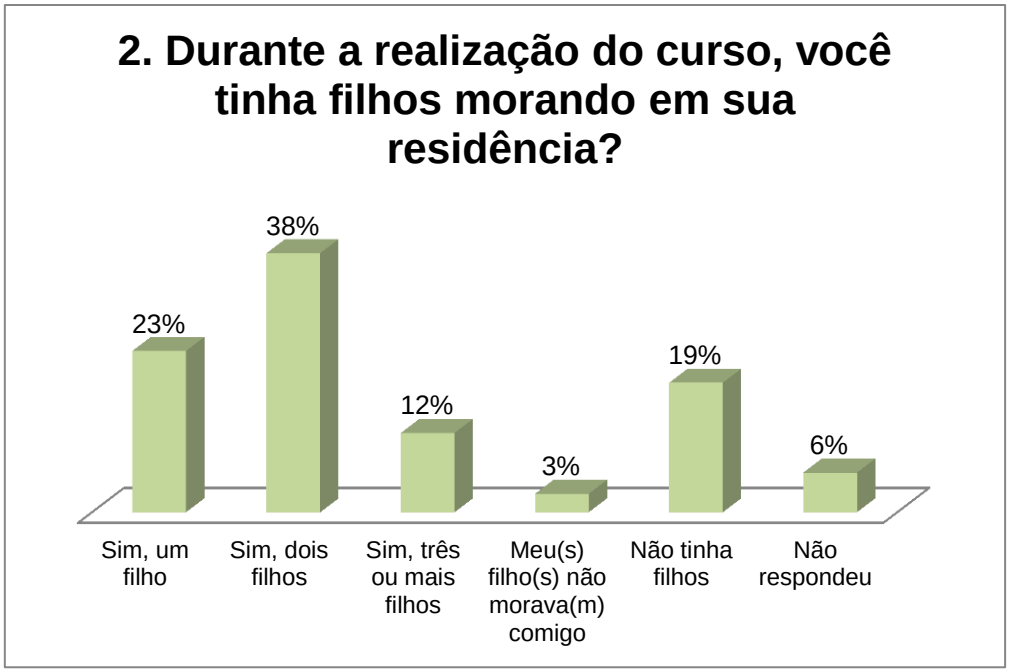


Figura 28: Porcentagem daqueles que tinham filhos morando em suas residências quando da realização do curso.

Mas o problema talvez tenha uma raiz ainda mais profunda. Uma questão polemizada por Apple (1988) é o fato de haver, de maneira geral, uma relação entre a inserção de um grande número de mulheres em uma determinada profissão e mudanças na configuração desta, como a queda da remuneração, sua consideração como sendo de baixa qualificação e um aumento do controle externo sobre o trabalho. Como exemplos, o autor cita o trabalho em escritórios e a docência, até o século XIX ocupados majoritariamente por homens e, à medida que foram se feminizando, tiveram grandes perdas em salário e prestígio.

Ao tratar especificamente da inserção e domínio femininos na docência ao longo do século XX, o autor aponta duas razões que se destacam, entre os motivos desse aumento e prevalência das mulheres, o primeiro é que o magistério passou a ser definido como uma extensão do trabalho produtivo e reprodutivo já realizado pelas mulheres no ambiente familiar; o segundo fator foi o crescimento da escolaridade obrigatória. Com o aumento do número de escolas e, consequentemente dos custos da educação, uma forma de controlar os gastos foi alterar as práticas de recrutamento, passando a empregar mestres mais baratos, as mulheres (APPLE, 1988).

Ao tratar mais especificamente da experiência brasileira, Campos (2002) ressalta também esses dois fatores, argumentando que ao final do século XIX,

quando as mulheres passaram a frequentar em maior número as escolas normais, sua formação, ainda durante muito tempo, foi diferente da oferecida aos homens, primeiro porque a orientação do ensino primário era já comumente mais simplificada para as mulheres, e segundo, por ter-se o pensamento de que a atividade docente seria um prolongamento das atividades realizadas pela mulher no lar e que, portanto, não haveria necessidade de formação mais especializada.

Em relação ao segundo fator, a autora argumenta que os salários oferecidos aos mestres eram tão baixos que não poderiam atrair candidatos do sexo masculino, pois não eram suficientes para sustentar uma família. Sendo assim, a profissão docente

> [...] acabava atraindo, em muitos casos, simplesmente aqueles que podiam exercê-la como atividade paralela ou que tinham a família por trás como apoio (é o caso das mulheres, como aos poucos foi acontecendo) ou, ainda, os que não haviam encontrado qualquer outra atividade bem remunerada (CAMPOS, 2002, p. 23).

É obviamente importante que se veja essa expansão do trabalho feminino no ambiente escolar como resultado das lutas das próprias mulheres por sua autonomia, em busca de acesso à educação e ao trabalho fora de casa. E considerando o trabalho em fábricas ou mesmo o trabalho doméstico, o magistério apareceu como uma opção mais agradável na busca por emancipação financeira e social. Entretanto, é igualmente importante perceber que esse processo foi também resultado do próprio capitalismo e que, ainda que as mulheres como um todo, fossem exploradas em condições inferiores de trabalho, permaneciam ainda diferenças de classes que também aí se mantinham, de maneira que as mulheres de classes diferentes lecionavam em escolas diferentes, as de classe média em escolas particulares e as da classe trabalhadora, em escolas públicas (APPLE, 1988).

Iniciada essa discussão, vale a pena trazer à tona o apelo de Paulo Freire, que em seu livro “Professora sim, tia não” (2001, p. 48), fala àquelas que alegam terem se inserido na profissão docente “por falta de opção”: “Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’, espero um casamento”. Ele, em sua imensa vontade de motivar aquelas que se

dispõem a ensinar, acaba escolhendo não debater como isso foi construído, as razões pelas quais isso acontece, e com tanta frequência.

Sendo assim, se torna importante lembrar que, nos primórdios da inserção das mulheres na profissão docente no Brasil, a sessão feminina da escola normal de São Paulo foi efetivamente aberta em 1875, com a intenção de encaminhar para lá as jovens órfãs que, aos dezoito anos, não houvessem sido pedidas em casamento e não quisessem se empregar como domésticas. Ainda antes disso, o presidente da província apresentou um relatório no qual alegava que as mulheres possuíam apenas dois destinos possíveis na época: o casamento e o magistério, sendo o magistério uma opção moralmente adequada por ser visto, como já dito antes, como um prolongamento das atividades do lar (CAMPOS, 2002).

Além disso, vale ressaltar que mesmo quando as mulheres possuem um nível superior de educação escolar, ainda assim possuem maior dificuldade de saírem de uma situação de desemprego em relação aos homens, e quando ingressam em um emprego, a possibilidade é maior para elas que este seja um emprego precário, com menores possibilidades de carreira e promoção (HIRATA, 2011).

Essa questão se complexifica ainda mais quando se leva em consideração que as diferenças entre funções masculinas e femininas podem ser notadas já na infância, nas divisões entre brincadeiras “de menino” e brincadeiras “de menina”, nas quais as crianças reproduzem e refletem as funções determinadas diferentemente a homens e mulheres na sociedade. Enquanto o menino realiza exercícios de conserto com o pai, a menina realiza exercícios de cuidado, da boneca, do irmão menor, e dessa forma vai-se constituindo nela a consciência de uma função sempre ligada ao serviço (HIRATA, 2011).

Sendo assim, a inserção da mulher no trabalho docente não foi/é, necessariamente, uma questão de escolha, mas de opção entre um número muitas vezes limitado de possibilidades. E isso pode ser visto também no relato da Entrevistada 4:

> Porque eu me casei muito nova. Então, logo que me casei, dei à luz. E então já tinha formado o segundo grau, na época existia o Magistério, e eu já tinha feito o Magistério. Porém, eu não queria dar aula, então fui trabalhar com o meu pai. O meu pai é engenheiro, e fui

> trabalhar com ele. Trabalhei cinco anos. Então veio o Plano Collor, que arrasou todo mundo, e o meu pai, a primeira pessoa a mandar embora fui eu. Fiquei um ano desempregada. E eu havia feito um concurso da prefeitura para professora, e fui chamada. Então eu pensei: “Ah, não sei se eu quero dar aula, se eu não quero...” Mas fui. Pensei: “É uma oportunidade”. E estou como professora há vinte anos. Foi uma ótima opção sim, pelo fato de eu ser casada, com filho, e ser meio horário. [...] Não era bem o que eu queria... Eu sempre falei que queria ser dentista, ou médica. E o fato de eu ter dado à luz muito nova – dezenove anos eu já era mãe – me impediu muito. Porque eu não tinha quem olhasse o bebê, e com quem que eu ia deixar para estudar? Medicina e Odontologia é o dia inteiro na faculdade. Então eu fui desistindo... (ENTREVISTADA 4, p. 4).

Nesse mesmo sentido, Bourdieu (2003) discute a ideia do gosto e da vocação, como sendo resultado não unicamente das vontades individuais, mas das condições objetivas, econômicas e sociais de cada sujeito:

> Mas, de fato, pode-se ainda falar de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, ou, melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias tem *aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas*? [...] Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos [...] nesse terreno como em outros, *as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível* (BOURDIEU, 2003, p.47, grifos nossos).

Espera-se, então, ter desmistificado a ideia de que o caráter feminino do trabalho na docência tenha se dado ao acaso, ou unicamente por escolha, vontade e, por que não, vocação das mulheres. Em relação especificamente ao trabalho na gestão escolar, a situação se apresenta de maneira muito similar.

Segundo Apple, (1988), já no século XIX, os gestores escolares – na época majoritariamente homens – regulavam as atividades de instrução com exames padronizados e impunham normas altamente prescritivas, para garantir que as técnicas fossem estabelecidas conforme o esperado pelas mulheres que começavam a se inserir no trabalho de mestras.

Hoje o gestor escolar, como supracitado, é predominantemente gestora e seu trabalho é – coincidentemente ou não – muito mais controlado através de processos como a descentralização e as avaliações nacionais já discutidas e há que se ressaltar que, mesmo com a conquista feminina de ocupar locais de direção antes masculinos, as desigualdades entre homens e mulheres

prevalecem mesmo dentro da mesma função, como mostra o estudo de Souza (2006), no qual se evidenciam as diferenças no perfil salarial presentes no cargo da gestão:

> [...] enquanto 15% dos diretores homens recebem mais de 9 salários mínimos – SM, apenas 10% das diretoras mulheres estão nesse grupo. Na outra ponta, temos que menos de 25% dos homens recebem até 4 SM, enquanto que mais de 31% das mulheres recebiam essa quantia. Se o maior grupo de diretoras mulheres se encontra na faixa salarial de 4,1 a 6 SM (30,2%), entre os homens o maior grupo está na faixa salarial imediatamente acima desta, 6,1 a 9 SM, na qual há 30,5% do total dos diretores homens (SOUZA, 2006, p. 221-2).

Além disso, a pesquisa demonstrou também que, se comparadas as proporções de diretores em relação ao número de professores, nas escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental, o número de homens diretores é proporcionalmente maior que o de professores (enquanto apenas 9,4% dos professores nessas escolas são homens, 16,7% de seus diretores escolares são do sexo masculino) (SOUZA, 2006, p. 215).

Outro fator marcante é o fato de os homens assumirem o cargo de gestão escolar com menor idade que as mulheres. O estudo de Souza (2006) mostrou também que, ainda que a carreira dos homens na docência seja cinco anos mais longa que a das mulheres, eles se desenvolvem mais rapidamente na carreira. Na pesquisa realizada com os dados do SAEB, 40% dos diretores do sexo masculino tinham menos de 40 anos de idade, enquanto apenas 33% das diretoras se encaixavam nessa faixa. Além disso, apesar de ambos os sexos terem a maioria de seus representantes na faixa entre 40 e 44 anos, a segunda faixa majoritária para eles era a anterior (de 35 a 39 anos), enquanto que a delas era a posterior (de 45 a 49 anos).

Esse fator também foi evidenciado nesta pesquisa. Realizando-se o cruzamento dos dados referentes ao número de anos de trabalho com educação e o sexo é possível visualizar um parâmetro bem parecido com o encontrado nos dados do SAEB 2003:

Quantos anos trabalha como educador	Sexo		Total*
	Feminino	Masculino	
	n (%)		
≤ 10 anos	34 (14,8)	8 (27,6)	42 (16,2)
de 11 a 20 anos	116 (50,4)	20 (69,0)	136 (52,5)
> 20 anos	80 (34,8)	1 (3,4)	81 (31,3)
Total	230	29	259

Tabela 5: Cruzamento entre os dados referentes ao tempo de experiência como trabalhador da educação e o sexo.

É possível perceber que ambos os grupos se concentram majoritariamente na faixa de 11 a 20 anos de trabalho com educação, entretanto, 27,6% dos homens estavam no cargo de gestores escolares tendo menos de 10 anos de experiência em educação, enquanto a segunda faixa com maior porcentagem para elas era a de mais de 20 anos de experiência. Outra informação interessante é que, realizando o teste de associação qui-quadrado (χ^2) de Pearson, que determina se as variáveis cruzadas são estatisticamente significativas ficou determinado um p-valor de 0,002. Analisando que são considerados estatisticamente significativos os valores inferiores a 5% (0,05), fica comprovado existir, no caso dos sujeitos pesquisados, grande associação estatística entre o sexo e o número de anos de experiência com os quais é assumido o cargo de gestor.

A disparidade aparece também quando é analisado o nível de formação entre os sexos. Na pesquisa de Souza (2006) foi apresentado que, nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental 36% das diretoras não possuíam curso superior, enquanto que 45,4% dos diretores não possuíam a mesma formação.

Esse dado converge com o encontrado entre os sujeitos desta pesquisa, quando filtramos os dados referentes à finalização do curso de acordo com o sexo:

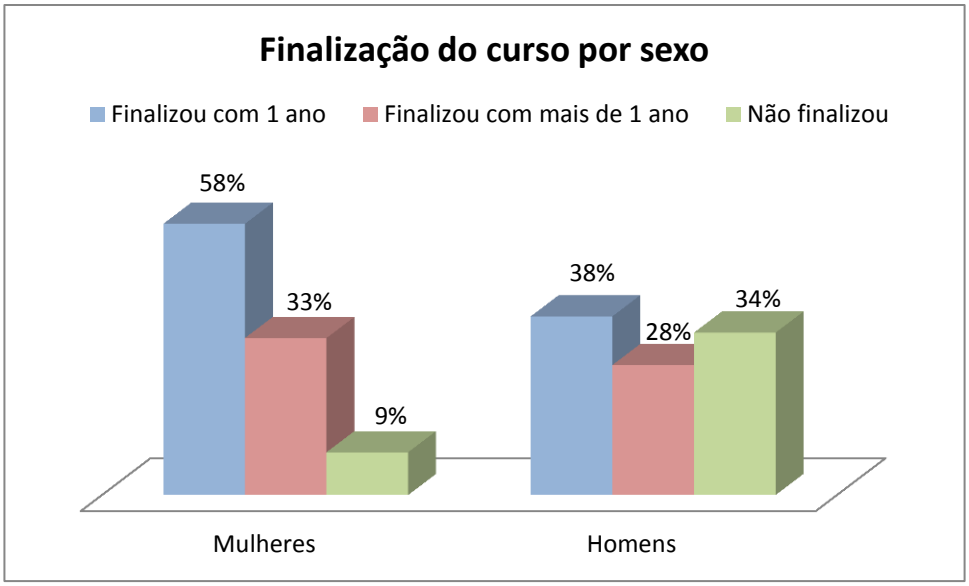


Figura 29: Representação por sexo daqueles que finalizaram o curso em um ano, em mais de um ano e aqueles que não finalizaram.

No gráfico acima é possível perceber que, enquanto um terço dos homens não chegou a finalizar o Curso de Especialização em Gestão Escolar, tendo desistido ou sido reprovados no trabalho de conclusão de curso, apenas 9% das mulheres participantes do curso não chegaram a finalizá-lo.

É impressionante constatar, portanto, que os homens, que são minoria absoluta na docência, assumem o cargo de gestor mais cedo que as mulheres e, quando o fazem recebem salários superiores aos delas. Apesar disso, não possuem melhor formação e parecem inclusive não valorizar tanto essa formação quanto elas. Aliás, talvez isso aconteça justamente por elas estarem sempre tentando "compensar" uma desigualdade mascarada e, segundo Hirata (2011), muito mais profunda:

> Este paradoxo mostra que não dá para entendermos a causa desta situação das mulheres, permanecendo no terreno estrito da divisão sexual do trabalho profissional ou da divisão sexual da formação profissional. Não se pode compreender a divisão sexual do trabalho profissional sem compreender a divisão sexual do trabalho doméstico e, para além dele, a divisão sexual do poder e do saber (HIRATA, 2011, p. 148).

Há, portanto, outra particularidade do trabalho feminino que precisa ser considerada. O trabalho doméstico, que ainda hoje é considerado, entre homens e mulheres, como de responsabilidade feminina. Assim, conforme discutido por Antunes (2009), a mulher que se insere no mercado de trabalho realiza suas atividades não somente dentro do local de trabalho, mas também

dentro de casa, dando a ela um caráter de dupla exploração pelo capital: tendo um trabalho precarizado no âmbito público; e ainda no âmbito privado, com o trabalho doméstico gratuito, possibilita a reprodução da força de trabalho de seu marido, filhos e sua própria.

Essa divisão totalmente desigual trabalho dentro do lar é apresentada por Hirata (2011, p. 148) como edificadora das diferenças que se situam também em nível profissional. Esse trabalho doméstico, tido como invisível pela sociedade, é realizado diariamente pelas mulheres “gratuitamente e por amor”.

A importância desse fator é fundamental para se compreender melhor os tempos e espaços dessa grande maioria de gestoras em formação continuada e em serviço. Já vimos a intensidade de seu trabalho na escola, suas funções e responsabilidades, seu envolvimento emocional com o ambiente escolar. Agora precisamos considerar também que, por serem mulheres, grande parte senão a maioria delas, ao chegar em casa tem ainda mais uma carga de trabalho para desenvolverem; trabalho esse não remunerado, tantas vezes realizado de maneira solitária e sem reconhecimento. Um trabalho já tão naturalizado até mesmo pelas mulheres, que não há estranhamento algum em relatos como os apresentados a seguir:

> Sábado e domingo são meus. Na sexta-feira eu ainda aceito fazer alguma coisa à noite. Mas há dias em que eu falo: “Ah, não, eu faço na segunda”. Mas no sábado e no domingo eu não ponho a mão em nada. Eu me levanto e penso: “O que eu vou fazer no sábado?” Sábado de manhã, vou às compras, é dia de comprar frutas, verduras, as carnes da semana, e já faço o cardápio... Porque eu tenho que ser assim. Se você olhar do lado da minha geladeira, está escrito, pequenininho, o que eu vou fazer na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta. Então eu bato o olho, e sei: “Hoje é isso”. Eu tenho que fazer a janta e esquentar no almoço do dia seguinte. Porque eu tenho apenas uma hora e meia de almoço. Então, eu vou para casa com minha filha. Nessa uma hora e meia, enquanto ela esquenta o almoço, que é somente para nós duas – Porque o marido está na fábrica, a outra filha está na fábrica – então, é o horário em que eu pego uma roupa e ponho na máquina, entendeu? O horário do meu almoço é também o horário em que eu lavo as roupas (ENTREVISTADA 9, p. 2).

É interessante perceber a sutileza com a qual a mulher toma para si os afazeres domésticos. A Entrevistada 9 diz serem sábado e domingo dias seus, entretanto, na manhã de sábado ela faz as compras da casa para a semana e organiza o cardápio de todos os dias, já que não tem tempo para fazer o almoço em função do pequeno intervalo do trabalho na escola – que ela

inclusive utiliza para lavar roupas, – é necessário que ela faça à noite o almoço do dia seguinte.

> Quando chegava, eu dava a devida atenção, almoçava junto, conversava, fazia a avaliação da manhã... E à tarde do mesmo jeito. E sempre fui eu quem levou e buscou os filhos na escola. E levava nos dois turnos, pois tinham idades diferentes. O meu marido me ajudou, ele é ótimo pai, mas não sobrava tempo para ele ajudar muito, nesse negócio de buscar. Ele era comerciante e tinha sítio, fazenda... Então, homem não faz duas, três coisas ao mesmo tempo. Nós temos que entender que eles são diferentes. Não fazem duas, três coisas ao mesmo tempo. E eu dava conta de fazer. Fazia e fazia... (ENTREVISTADA 15, p. 11).

É interessante a forma como a Entrevistada 15 justifica a não divisão da tarefa de levar e buscar os filhos na escola com o marido. Para ela é natural dizer que homem não faz tantas coisas quanto a mulher e que elas “temos que entender que eles são diferentes”; ela dava conta, então fazia.

> Trabalhava dois turnos, chegava em casa e ainda tinha o terceiro turno, então isso já me deixava cansada. Sábado trabalhava como dona de casa e domingo descansava. Foi então que desisti, pois sei que não daria conta naquele momento. Agradeço a oportunidade (RESEPONDENTE 5).

Por fim, neste caso é interessante perceber a utilização do termo “terceiro turno” para falar das atividades domésticas, que para a mulher muitas vezes requer o mesmo tempo e dedicação de uma jornada de trabalho, entretanto sem reconhecimento financeiro ou social. Algo que, no caso da Respondente 5, levou à desistência da formação, mas que nos leva a refletir sobre a rotina de tantas outras mulheres que, na mesma situação, se sacrificaram ainda mais utilizando as madrugadas e os domingos de descanso, assumindo um “quarto turno” de trabalho para a realização do curso.

Agora que foi possível desvelar um pouco do dia a dia da gestão escolar e da história e rotina especial da maioria de mulheres gestoras participantes da pesquisa, talvez seja possível visualizar o todo, a forma como o Curso de Especialização em Gestão Escolar se inseriu nas rotinas delas e deles, algo que se tentará apresentar a seguir.

Os tempos e espaços da gestora e do gestor escolar em formação

Dadas as circunstâncias apresentadas até aqui, pôde-se compreender um pouco melhor os tempos e espaços utilizados pelos sujeitos pesquisados para a realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Sendo o

trabalho do gestor escolar instável, cheio de cobranças e responsabilidades, ultrapassando muitas vezes as 8 horas diárias e criando um envolvimento emocional muito grande, não é surpresa que, assim como foi visto no capítulo 1, eles não realizassem as atividades do curso em seu local de trabalho.

Em conformidade com esse dado, ao serem perguntados sobre o grau de interferência da realização do curso em sua rotina de trabalho na escola, 84% dos respondentes disseram que a realização formação em serviço não atrapalhou seu trabalho:

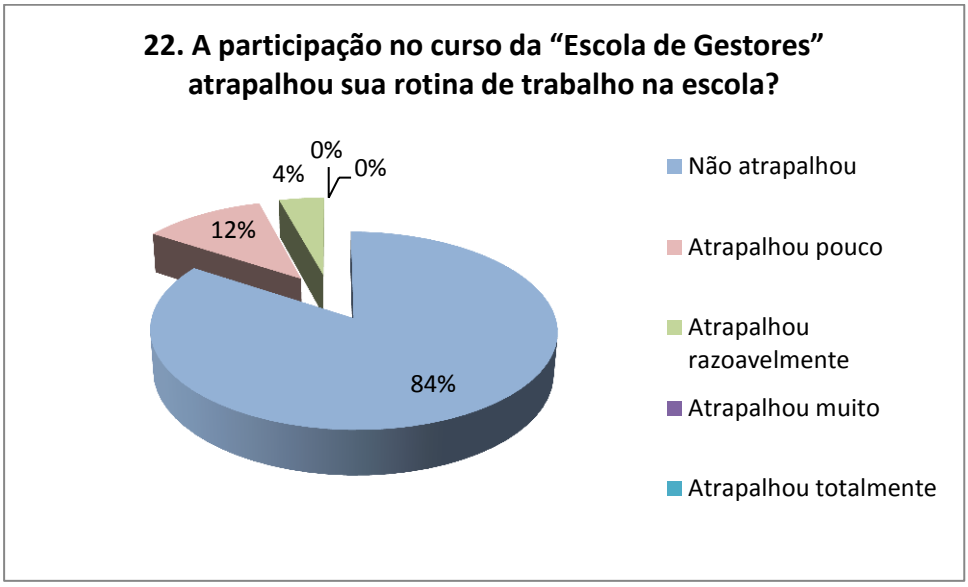


Figura 30: Percepção dos investigados sobre o grau de interferência da realização do curso sobre sua rotina de trabalho.

Esse fato pode nos levar a refletir sobre o sentido da formação em serviço no contexto estudado, já que, segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 162; 128) a definição do termo "Formação em Serviço" é a mesma de "Educação no Trabalho" e significa "aprendizagem implementada na própria atividade, com os recursos tecnológicos e organizacionais que fazem parte do processo de trabalho em que participa o trabalhador"; essa perspectiva de formação concebe os espaços e relações de trabalho como educativos e formadores, algo que, em função dos constantes avanços tecnológicos atuais, se torna fundamental.

Sendo assim o gráfico acima, juntamente com aqueles que evidenciaram os horários e locais utilizados pelos gestores na realização das atividades do curso, demonstram que neste contexto, o termo "Formação em Serviço" se relacionou apenas ao fato de ser uma formação realizada sem necessidade de

abandono das atividades laborais, no máximo considerando uma relação teoria-prática também característica do termo. Entretanto, não foi uma “aprendizagem implementada na própria atividade”, foi uma aprendizagem que requereu uma atividade a mais na vida e na rotina da maioria dos gestores participantes do curso, já que o ambiente escolar não permitia tal conciliação em seus espaços e locais, como pôde ser verificado em diversos relatos:

> Na época do curso eu era diretora na escola. Então, a rotina era muito pesada. Muito pesada mesmo. Porque a escola em que eu era diretora, era uma escola nova, que acabava de ser inaugurada. Então, tinha uma demanda grande, exigia muito. Era uma escola num bairro onde os pais eram muito exigentes. Muito. Eles cobravam bastante da escola. O que eu achava muito bom, porque fazia-nos caminhar. E o curso me ajudou muito, nesse sentido. Mas então durante o dia eu ficava na escola, que na época, não tinha internet. E eu também não levava computador para lá, porque mesmo se levasse, não teria tempo de mexer lá. Então fazia os trabalhos à noite, em casa, depois que chegava... E aos finais de semana (ENTREVISTADA 10, p. 2-3).

Como se pode perceber no relato acima, a Entrevistada ficou impossibilitada de realizar as atividades do curso não só pelo problema físico da falta de internet na escola, já relatada no capítulo anterior, mas também pela impossibilidade de conciliar a formação com a rotina de trabalho tão pesada da gestão escolar.

> [...] A orientadora do curso era ótima. Eu sinto que poderia ter aproveitado mais a grandiosidade do que estava sendo proposto, mas infelizmente a excessiva carga da gestão escolar de uma escola com 700 alunos que não tinha supervisora sugava quase toda a minha energia. Ainda assim, o maior obstáculo foi não ter internet e computador em casa. Todo o curso foi feito através da internet da escola, nos finais de semana ou à noite que eram os momentos em que tinha um pouquinho de sossego das tarefas escolares (só existia um computador na secretaria da escola) (RESPONDENTE 61).

Neste caso a falta dos equipamentos fundamentais para a realização do curso pode ser percebida não só no ambiente escolar, mas também no domicílio do Respondente, que demonstra a desigualdade de acesso às tecnologias em nosso país.

> [...] Porque em serviço, eu nunca... no meu trabalho, eu nunca entrei no computador. Às vezes eu entrava na plataforma, só para ver o que era pra fazer, mas lá dentro eu nunca consegui fazer nada. Em direção de escola é impossível. Eu admiro se alguém conseguiu. É impossível. Impossível. Então, era no extraturno mesmo. Extraturno, feriado, sábado e domingo. Então a minha vida social ficou restrita, houve coisas às quais não fui, das quais não participei. A minha família foi e eu tive que ficar, principalmente no final do ano (ENTREVISTADA 2, p. 17).

No relato acima também é frisada a impossibilidade de realizar as tarefas do curso no ambiente escolar. É fundamental perceber que, para ela, a opção foi restringir a vida social e familiar para não restringir seu trabalho na escola, algo que deixa transparecer bem todas as características peculiares do trabalho do gestor escolar, já tratadas anteriormente.

Entretanto, é interessante constatar que, ao analisar as horas semanais gastas com as atividades do curso cruzadas com o tempo semanal de trabalho na escola, a mediana permanece a mesma – 10 horas semanais – independentemente da carga horária de trabalho do gestor. Isso talvez comprove que o tempo gasto com as atividades realmente corresponde às exigências do curso, variando mais em relação a dificuldades pessoais do que em relação ao tempo "disponível" para a realização da formação. Por outro lado, assim como destacado na pesquisa de Mill e Batista (2012), na qual os participantes demonstraram o desejo de dedicação exclusiva aos estudos, alguns dos entrevistados da presente pesquisa demonstraram também o desejo de terem mais tempo para se dedicarem ao curso:

> Porque para os textos... Eu tenho todos eles, recorro a eles, sei onde estão, mas se eu tivesse tido mais tempo, eu teria tido condições de me dedicar mais, ler mais. Eu me lembro de alguns trabalhos nos quais tínhamos que ler quatro, cinco textos, e fazer a relação... Sendo assim, você passa os olhos, mas não explora tanto, devido ao pouco tempo, e então você começa a fazer o trabalho. Portanto, se eu tivesse mais tempo, acho que teria aproveitado mais o curso, nesse sentido, sabe? (ENTREVISTADA 6, p. 5).

A Entrevistada 6 destaca as leituras como algo que gostaria de ter tido mais tempo para se dedicar e realizar com mais empenho; já a Entrevistada 13, abaixo toca num ponto importante ao dizer que gostaria de "não estar fazendo aquela coisa só por questão de obrigação", demonstrando o desejo de fazer o curso trabalhando apenas meio período para que pudesse organizar melhor seu tempo de estudos e não "cometer o erro" de realizar as atividades apenas para "ter nota".

> Acho que foi o tempo, para dedicar mesmo. Porque foi muito sofrido. Você trabalha o dia inteiro, tem filho pequeno, quando chega a noite... Foi muito cansativo mesmo. Hoje eu organizaria melhor o meu tempo, para não fazer aquela coisa apenas por questão de obrigação: tem um trabalho, você tem que fazer, porque você tem que ter nota, você tem prazo. Então, acabamos fazendo muito isso, cometendo muito esse erro, por não ter tempo. E eu estou trabalhando meio período, então teria mais tempo para analisar isso (ENTREVISTADA 13, p. 7).

Sendo assim, realizou-se a filtragem dos dados referentes aos dias e horários de realização das atividades do curso em dois grupos: o primeiro, daqueles que trabalhavam menos de 20 horas e de 20 a 30 horas semanais[12]; o segundo, daqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais. O objetivo foi o de perceber se, para aqueles que tinham uma carga horária de trabalho menor e teoricamente "mais tempo" para a realização dos estudos, os tempos e espaços de formação seriam diferentes:

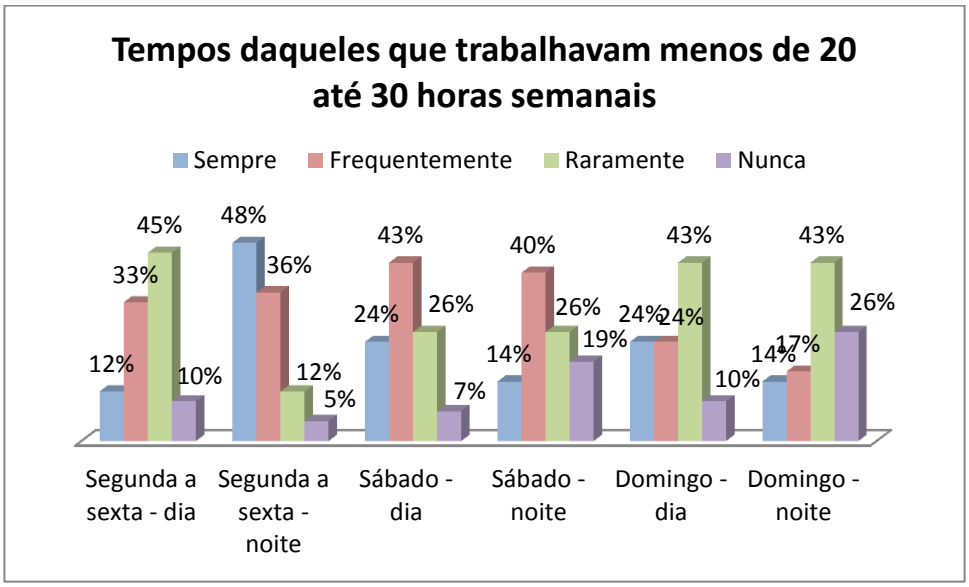


Figura 31: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam menos de 20 até 30 horas semanais.

Como se pode perceber, entre aqueles que trabalhavam até 30 horas semanais é bem recorrente a utilização dos tempos de segunda a sexta-feira para a realização das atividades, sendo utilizados com frequência por 45% dos respondentes durante o dia, e por 84% durante a noite. Aos sábados a incidência de realização das atividades ainda é grande, porém no domingo é possível ver que a maioria dos cursistas quase nunca realizava atividades relativas ao curso.

[12] Optou-se por unir as duas categorias em função do baixo número de respondentes que afirmou trabalhar menos de 20 horas semanais durante a realização do curso, apenas sete sujeitos.

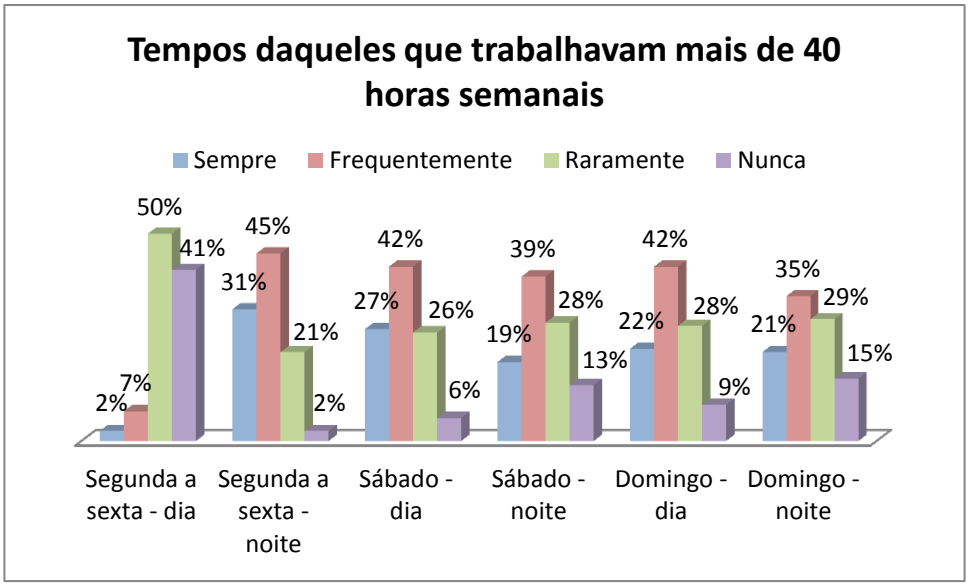


Figura 32: Dias e horários utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais.

Entre aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais, apenas 9% conseguia realizar as atividades do curso com frequência de segunda a sexta-feira durante o dia, e 76% durante a noite – ressaltando que entre os que trabalhavam menos horas a incidência da opção “sempre” é consideravelmente maior (48% contra 31% daqueles que trabalhavam mais de 40 horas), demonstrando uma maior estabilidade dos horários de estudos entre esse grupo. E apesar de os números se equilibrarem nos dados referentes aos sábados, é possível ver no segundo gráfico que, inversamente, esse grupo utilizava os domingos com uma frequência muito maior que o outro.

Sendo assim, talvez, mais do que quantidade, seja uma questão de qualidade do tempo dedicado ao curso. Aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais na escola tinham o tempo da noite (em menor incidência que os que trabalhavam menos, talvez em função do cansaço que inviabilizava a realização das atividades, ou talvez por ser esse o tempo dedicado às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos) e os finais de semana, em especial os domingos, já que muitos deles inclusive precisavam ir à escola alguns sábados.

Essa rotina fica mais clara quando se verificam os relatos encontrados nas entrevistas:

> [...] Na escola, sempre que dava uma brecha eu abria o computador. Mas isso acontecia raramente. Raramente eu abria alguma coisa para ver o que estava acontecendo, mas o grosso do meu trabalho de

> leitura, de vídeo, de escrita, de bate papo, era feito à noite, quando eu não tinha aula. Quando eu tinha aula à noite, às vezes meia noite, uma hora da manhã, eu chegava depois de três jornadas, eu abria, mas não fazia. O corpo não tinha condições de fazer, era humanamente impossível. O que eu fazia era nos finais de semana, e geralmente na sexta-feira à noite, que eu não tinha aula. Passei vários finais de semana no computador, minhas tarefas na sua grande maioria foram resolvidas nos finais de semana (ENTREVISTADO 7, p. 2).

Como pode ser visto acima mais uma vez, a rotina da gestão escolar impossibilitava a realização das atividades do curso dentro de sua carga horária de trabalho; por outro lado, os períodos que seriam destinados ao descanso do gestor passavam a ser dedicados às demandas da formação, algo que tornava sua rotina extremamente cansativa.

> Não é que pesava. Porque eu deixava alguns momentos já avisava: "Ó, estou indo, porque eu estou estudando". Então não era tão pesado, porque o que eu tinha pra fazer... Por exemplo, às vezes vou nas salas de aula e fico um tempo lá. E então eu deixava esse horário para não ir, e fazer as atividades, para ler alguma coisa... Eu coletava tudo e já deixava: "Tal página, tal livro, tal coisa assim, assim", usava marca-texto e deixava pronto, para quando chegasse em casa, organizar o texto. Porque para fazer justamente o texto, em si, não era possível. Porque interrompiam demais. Às vezes eu estava lendo, parava. Deixava o que era para fazer, entregava o material e voltava a ler (ENTREVISTADA 12, p. 11).

Já a Entrevistada 12 conseguiu fazer parte das atividades no ambiente escolar, adiantando as leituras dos textos indicados. Entretanto, ela deixa claro o tipo de ambiente, cheio de interrupções, que impossibilitava a redação das atividades e que, provavelmente, diminuía a qualidade da dedicação à leitura dos textos.

No caso da Entrevistada 8, que acabou desistindo do curso, a sobrecarga da rotina de trabalho e estudos chegou ao ponto de agravar problemas de saúde:

> Eu iniciei o curso justamente no segundo ano em que estive na direção da escola onde trabalho. Ela é uma escola muito grande, e eu comecei a me sentir muito sobrecarregada. Então veio o problema de saúde também, eu tenho hipertensão, e agravou muito nessa época. Acho que foi um pouco emocional também, pois à noite eu ficava até bem mais tarde com as leituras, tentando fazer os trabalhos; nos finais de semana também, às vezes sábado a tarde toda, à noite, o domingo... E fui acumulando e não estava conseguindo dar conta dos trabalhos. Então encontrava com uma amiga, com outra "ah, eu também estou atarefada, não estou conseguindo, não estou..." e as coisas foram se complicando, até que eu realmente cheguei à decisão de não continuar (ENTREVISTADA 8, p. 1).

Para que seja possível visualizar ainda melhor essa rotina de estudos em relação à rotina de trabalho dos gestores investigados, realizou-se também a filtragem dos dados referentes aos locais utilizados por eles para a realização das atividades do curso:

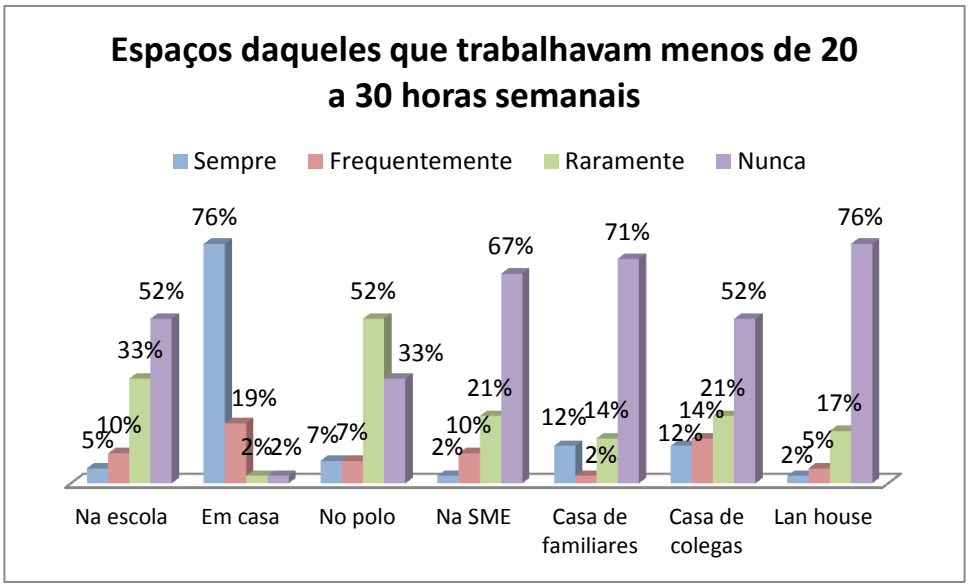


Figura 33: Locais utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam menos de 20 até 30 horas semanais.

Entre os espaços utilizados para realização das atividades, é possível perceber que aqueles que trabalhavam até 30 horas por semana tinham uma maior variedade de locais para a realização das atividades, principalmente a casa de familiares e colegas.

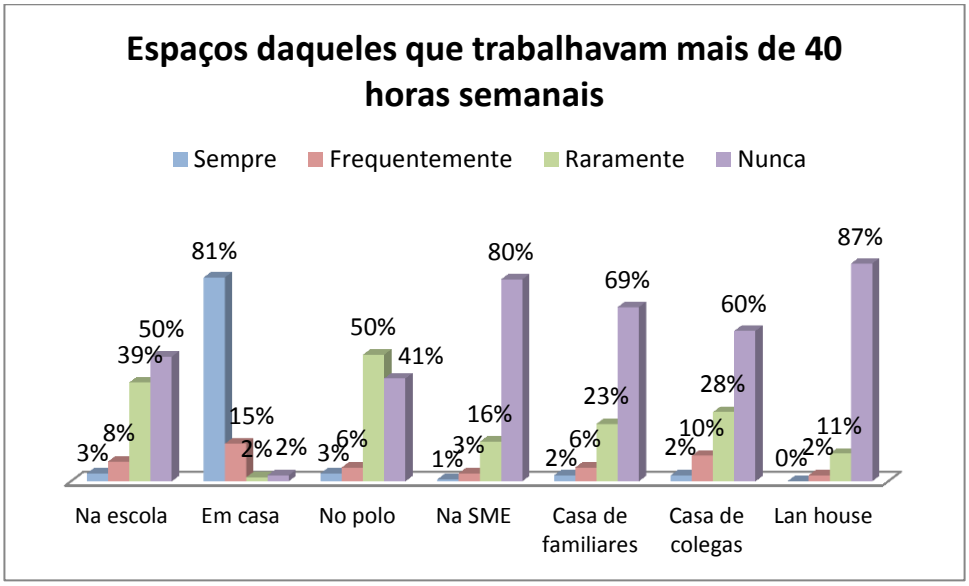


Figura 34: Locais utilizados na realização do curso por aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais.

Como pode ser visto na página anterior, aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais realizavam as atividades do curso quase exclusivamente em suas residências, provavelmente em função dos horários que tinham “disponíveis” para a realização do curso. Lembrando que o curso exigia a realização de atividades em grupo (como, por exemplo, a elaboração do PPP), nas quais provavelmente aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais ficaram prejudicados pela dificuldade em realizar suas atividades em outros locais que não suas residências.

Importante é também lembrar que esse público, em sua quase totalidade, é composto por mulheres, e todas as implicações presentes nesse fato: a desvalorização, as tarefas domésticas, o cuidado dos filhos e a construção social da “vocação” para o cuidado. Pensando nisso, fizeram-se também alguns cruzamentos na intenção de melhor compreender os tempos e espaços de mulheres e homens na realização do curso em questão.

Primeiramente, ao analisar o número médio de horas dispendidas com o curso semanalmente, constatou-se que os homens gastavam menos tempo com as atividades do curso do que as mulheres. Enquanto a média de tempo delas era de 13 horas e 12 minutos por semana, a deles era de 8 horas e meia, e também na mediana o padrão se manteve: enquanto as mulheres passavam 10 horas semanais entre leituras, atividades e acesso à plataforma do curso por semana, os homens passavam apenas 7 horas, 3 horas a menos que elas.

Esse fato pode também ser visualizado quando filtrados os dados referentes aos dias e horários utilizados na realização das atividades do curso:

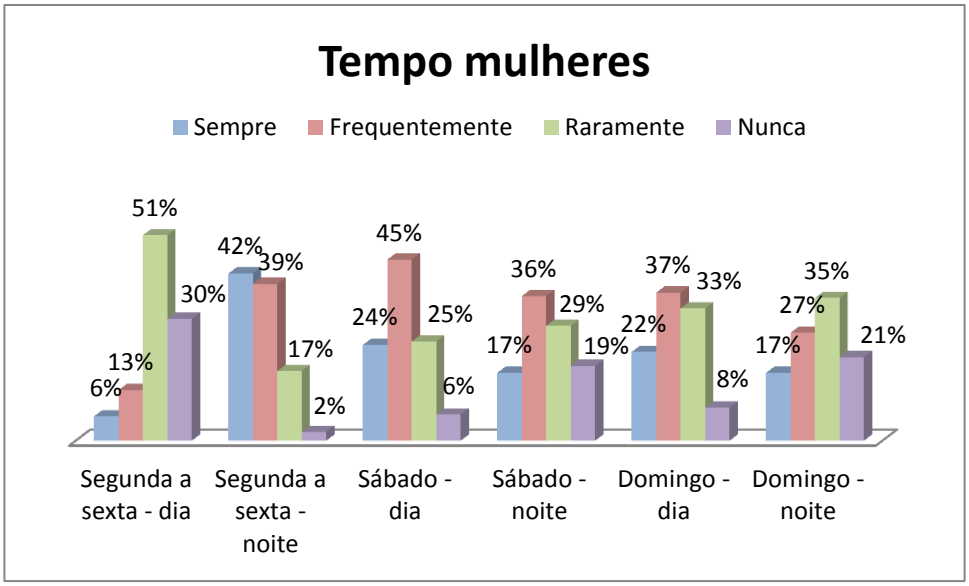


Figura 35: Dias e horários utilizados na realização do curso pelas mulheres.

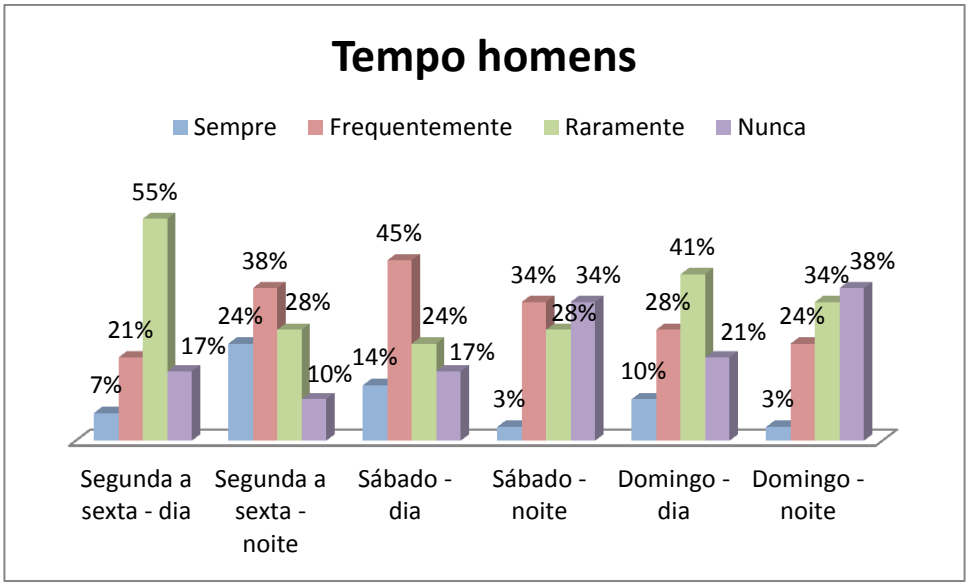


Figura 36: Dias e horários utilizados na realização do curso pelos homens.

É possível analisar que o único horário em que os homens realizavam as atividades com maior frequência era de segunda a sexta-feira durante o dia. Em todas as outras opções as mulheres tinham maior incidência. É interessante também perceber que, enquanto a opção “frequentemente” se mantém um pouco mais estável entre os dois grupos, a opção “sempre” dobra em alguns horários, chegando a ficar mais de cinco vezes maior aos sábados e domingos à noite. Da mesma maneira, a opção “nunca” é mais utilizada por eles em todos o horários, com exceção justamente da “segunda a sexta-feira durante o dia”.

Realizou-se também a filtragem dos dados referentes aos locais utilizados para a realização das atividades do curso:

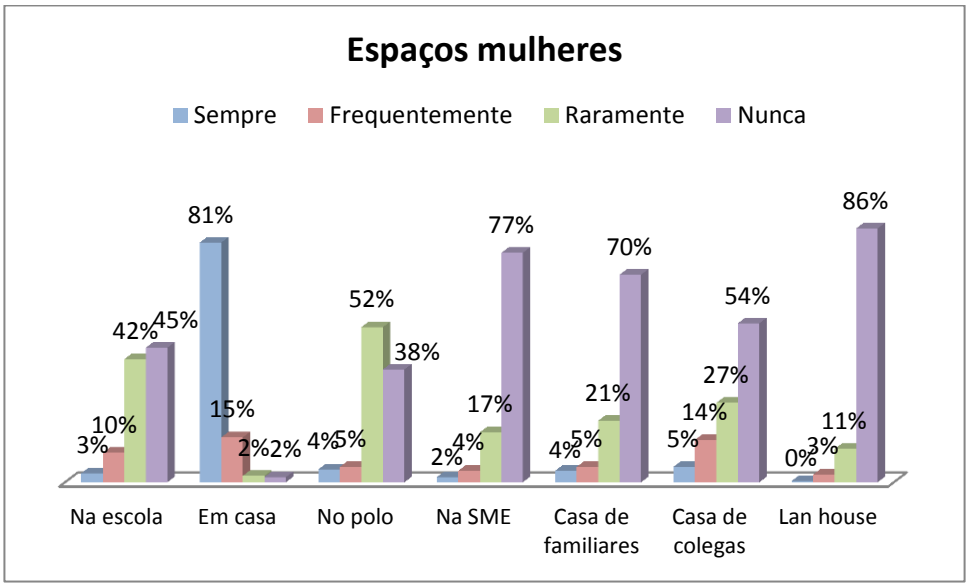


Figura 37: Locais utilizados na realização do curso pelas mulheres.

Em relação aos espaços, foi possível notar que, apesar de as mulheres terem um pouco mais de incidência na realização das atividades do curso em outros locais como a casa de familiares e amigos, são também elas que dizem realizar sempre as atividades em casa (81%), enquanto os homens se dividiram mais, nesta opção, entre o “sempre” e o “frequentemente”, como pode ser visto abaixo:

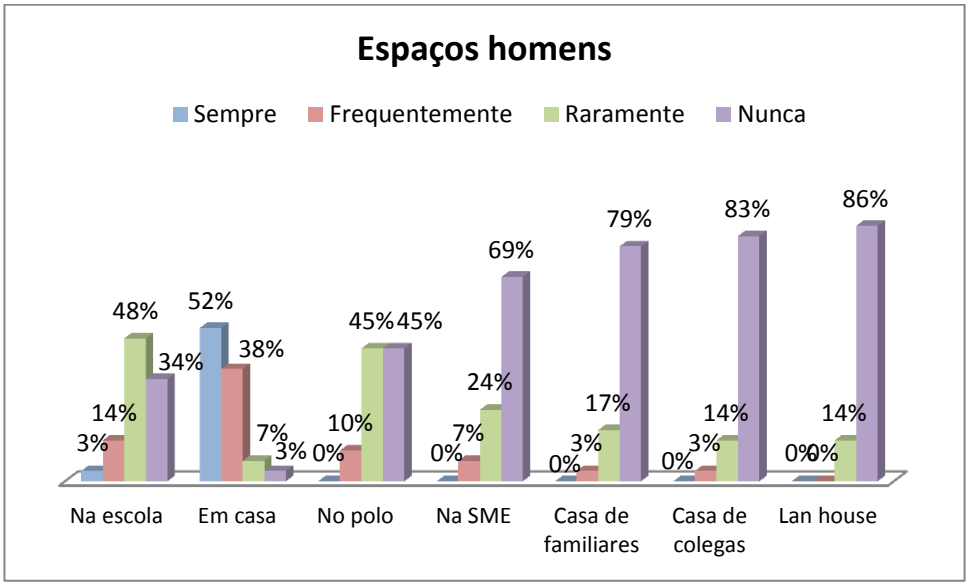


Figura 38: Locais utilizados na realização do curso pelos homens.

Isso deixa claro que as mulheres não só utilizavam uma maior variedade de espaços, como também utilizavam com mais frequência o espaço doméstico, provavelmente como um reflexo da já comprovada maior quantidade de horas semanais despendidas com o curso.

Dessa maneira foi possível perceber, mais uma vez, que os tempos e espaços utilizados pelos sujeitos da pesquisa não foram obra do mero acaso ou do "querer" de cada um deles. Além de influenciados pelas condições materiais (como a posse de um computador com internet banda larga) e formativas (saber lidar com as TICs), esses tempos e espaços são resultado também da rotina de trabalho que elas e eles tinham na escola onde trabalhavam e da rotina de trabalho doméstico, grandemente influenciada pelo sexo.

Esses fatores nos ajudam a perceber que não foi unicamente por livre escolha que essas gestoras e gestores utilizaram majoritariamente o espaço de suas casas e as noites e finais de semana para a realização do curso. Entretanto, é importante também compreender o que isso significou na vida delas e deles, ter esses tempos e espaços "invadidos" por tarefas e cobranças que remetiam a seu trabalho. A seguir, quando se tratará da discussão sobre tempo de trabalho e tempo livre, espera-se esclarecer melhor a forma como a formação continuada se insere – ou não – nos dois.

Tempo de trabalho, tempo livre e formação continuada

Segundo Dal Rosso (2006, p. 307) o conceito de Tempo de Trabalho pode ser compreendido através de, pelo menos, três dimensões: Duração, ou seja, o tempo compreendido entre o início e o término do trabalho, a jornada; Distribuição, que representa quando esse trabalho é executado, a "estabilidade ou flexibilidade dos horários, o trabalho em turnos, a compensação de horas, os contratos com duração anual e distribuição flexível e a idade para início e fim da vida ativa são aspectos relevantes da distribuição"; por fim, a Dimensão da intensidade, que corresponderia ao esforço empregado na realização da tarefa, seja ele físico, intelectual ou emocional.

Sendo assim, o autor demonstra que a ideia de tempo de trabalho se opõe à de tempo de não-trabalho, que representaria o tempo localizado fora da jornada de trabalho, como os tempos de descanso, lazer e atividades criativas.

Entretanto, é importante frisar que o fato de ser o tempo de não-trabalho localizado fora do tempo oficial de trabalho, não significa que um esteja desvinculado do outro, já que, como bem ressalta o autor, essa separação entre os dois se torna cada vez mais tênue em nossa sociedade atual.

Por fim, Dal Rosso (2006) argumenta que tempo de não-trabalho se diferencia da noção de tempo livre, sendo que o segundo se estenderia para além da definição de tempo de não-trabalho (que também pode incluir o tempo de desemprego), alcançando uma dimensão de tempo regido pela lei da liberdade, que representaria o objetivo da luta dos trabalhadores.

Já Antunes (2009), apesar de não adotar a diferenciação dos termos e optar pelo uso do conceito “Tempo Livre” para designar, inclusive, o tempo que o trabalhador ganha com a redução da jornada de trabalho, deixa clara sua opinião ao utilizar o termo entre aspas para polemizar as repercussões do mundo do trabalho sobre a vida do trabalhador fora do trabalho, argumentando que na sociedade contemporânea o capital domina a vida o trabalhador por inteiro, levando-o a gastar seu “tempo livre” no consumo em shoppings e turismo; utilizando-o também, para adquirir a tão divulgada empregabilidade.

Ao longo das últimas páginas, pudemos perceber as nuances nos tempos e espaços dos gestores participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar a depender da posse ou não do computador e da internet; da pouca ou muita habilidade para lidar com o computador; da carga horária de trabalho; e do fato de serem homens ou mulheres e todos os fatores implicados nisso.

Entretanto, é importante lembrar neste momento, que a despeito dessas diferenças e influências, quando analisamos os dados gerais das respostas dos egressos do curso – apresentadas no capítulo 1 desta dissertação – fica claro que sua grande maioria (81%) raramente ou nunca realizava as atividades do curso de segunda a sexta-feira durante o dia, dividindo seu tempo entre as noites e os finais de semana; além disso, 96% deles realizavam as atividades do curso sempre ou frequentemente em casa, uma média de 9,5% apresentada para as mesmas opções nos demais locais.

Dessa maneira, tornam-se fundamentais as perguntas: Onde se inseriu a formação continuada na vida e no cotidiano desses gestores? Em seus tempos de trabalho ou em seu tempo de não-trabalho/“livre”? E o que

representa um curso de especialização na vida de um trabalhador, trabalho ou não-trabalho?

Como já dizia Marx (1980), apesar de ser a jornada de trabalho uma grandeza variante, um campo de batalha constante entre patrão e empregado, o capitalista busca sempre prolonga-la ao máximo chegando, se possível, a transformar um dia de trabalho em dois. Quando as lutas dos trabalhadores alcançaram a redução da jornada de trabalho, o capital passou a investir no desenvolvimento da maquinaria, de maneira a capacitar o trabalhador a produzir mais num menor espaço de tempo. Já naquela época, o autor frisa que esse mecanismo impõe ao trabalhador o aumento da tensão, o preenchimento mais denso da jornada e um grau maior de condensação do trabalho possível pela redução de sua duração. Portanto, apesar de diminuído o tempo oficial de trabalho diário, esse novo mecanismo de condensação do trabalho representa sua compensação através uma maior quantidade de trabalho concentrada em menor quantidade de tempo.

O autor, em sua obra, focaliza principalmente o trabalho material, que era maioria quase absoluta em seu tempo. Mas isso não significa que esses mecanismos de condensação do trabalho se restrinjam especificamente à classe que produz mais valia.

Nesse ponto, Dal Rosso (2008) lembra que os tempos mudaram. Com o desenvolvimento tecnológico e de equipamentos de comunicação e armazenamento de informações, vem se ampliando cada vez mais o trabalho imaterial, concentrado principalmente no setor de serviços, mas presente mesmo entre os trabalhadores do setor industrial. Por isso, o autor ressalta que seria errôneo considerar que tal condensação do trabalho – chamada por ele, e também por Marx (1980) de intensificação – se restrinja ao trabalho industrial, já que os setores de trabalho imaterial, apesar de não se adequarem à noção de “tempo de trabalho socialmente necessário”,

> [...] situam-se entre aqueles que mais concentram capitais e, consequentemente, em que as formas de competição por resultados, por produtividade, por eficiência, adquirem contornos mais ferozes, tal como o caso de finanças, telefonia, comunicações, pesquisas, importações e exportações, não seria nada improvável pensar na hipótese de que o trabalho nesses setores pode estar sofrendo uma pressão ímpar por intensificação (DAL ROSSO, 2008, p. 34).

A pesquisa realizada por Dal Rosso (2008) deixou claro que os indicadores de intensificação estão presentes – em diferentes graus – em todos os setores do trabalho contemporâneo, incluindo o de serviços públicos. Eles aparecem sob a forma de alongamento das jornadas, acúmulo de atividades, polivalência, ritmo e velocidade, e gestão por resultados (sejam eles de ordem quantitativa, no trabalho material; ou qualitativa, no trabalho imaterial).

Segundo o autor, os processos de intensificação tomam forma e se acumulam a cada vez que uma nova organização do trabalho se estabelece. Isso acontece sempre que as reivindicações e a crise põem fim a uma organização anterior, e uma nova estratégia que consiga, ao mesmo tempo, atender às reivindicações dos trabalhadores e aumentar o grau de intensidade do trabalho, se torna hegemônica; assim como foi com o toyotismo e sua forma de organização que já extrapolou há tempos o espaço das fábricas para influenciar a forma de trabalho nos mais variados setores.

Sempre que uma nova mudança na organização do trabalho acontece, geralmente com o acréscimo de mudanças tecnológicas, é necessário haver também uma mudança nas qualificações e conhecimentos dos trabalhadores, de maneira a adaptá-los à nova organização e às novas tecnologias (DAL ROSSO, 2008).

Foi possível perceber, na primeira parte do presente capítulo, as novas configurações no trabalho do gestor escolar e a presença de fatores de intensificação como o alongamento da jornada, o acúmulo de atividades e a gestão por resultados; vinculados ou não a essas mudanças. E foi justamente para atender às demandas provocadas por tais mudanças que o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi desenvolvido. As leituras e atividades do curso tratavam da realidade da escola e do papel do gestor frente às diversas demandas de seu trabalho. Sendo assim, enquanto realizando as leituras e atividades do curso o sujeito participante da formação estava pensando na escola e se qualificando para melhor exercer seu trabalho nela.

A partir dessa reflexão, acredita-se ser possível responder às questões propostas acima. Apesar de se inserir nos tempos dos gestores quando estes deixavam a escola após cumprir sua carga horária diária de trabalho (ou mais), o curso poderia ser classificado também como um tempo de trabalho, se

inserindo, portanto, como mais um instrumento de intensificação do trabalho do gestor, como fator de alongamento de sua jornada de trabalho.

Considerando uma mediana de 10 horas semanais gastas com a realização do curso, e a duração de um ano de formação (considerando ainda que alguns levaram 18 e até 24 meses para concluí-lo), chegar-se-ia a um total de 520 horas da expansão do tempo de trabalho desses gestores no ano da realização do curso; um total de 22 dias inteiros gastos ininterruptamente apenas com a realização do curso, ou de 65 dias a mais de trabalho naquele ano, se for considerada a jornada média de 8 horas.

Assim, lembrando que 84% dos respondentes ao questionário afirmaram que o curso não atrapalhou seu trabalho na escola, e que nenhum deles considerou que a formação teria atrapalhado muito ou totalmente seu trabalho, é importante agora ver como eles responderam à questão relativa à sua rotina pessoal:

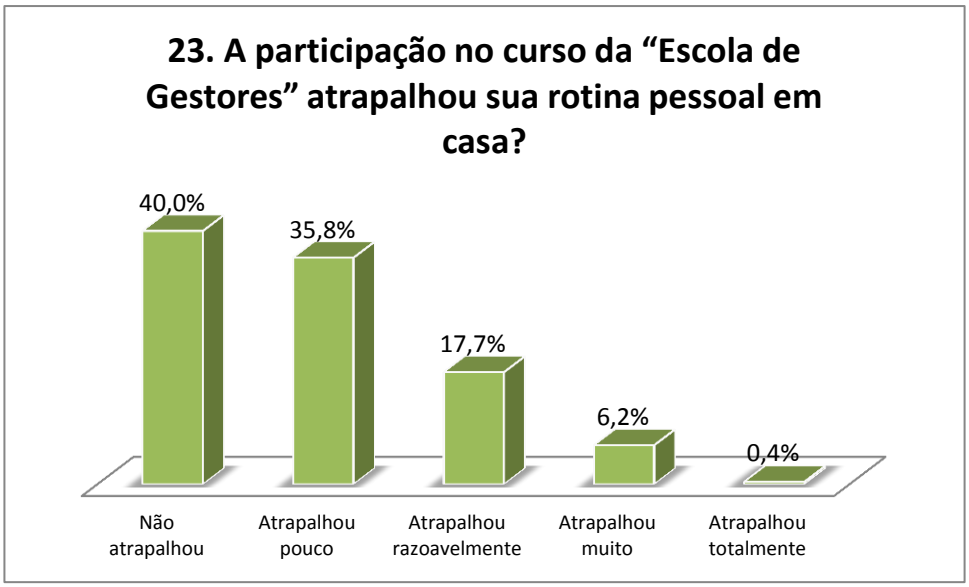


Figura 39: Percepção dos investigados sobre o grau de interferência da realização do curso sobre sua rotina pessoal.

É possível perceber um aumento considerável das respostas, indicando que a realização do curso teve consequências maiores sobre a vida pessoal dos gestores do que sobre seu trabalho. Entretanto, é interessante perceber que, apesar de realizarem as atividades do curso no tempo que seria utilizado para seu descanso e lazer, 40% dos respondentes não considerou que o curso atrapalhou sua rotina pessoal. Isso talvez se dê em função de ser o curso,

como tratado anteriormente, a realização do sonho de estudar na UFMG e no próprio prazer nos estudos relatados por alguns participantes da pesquisa:

> Não, o Plano de carreira agora que está sendo estruturado... Não, foi por conhecimento mesmo. Eu gosto muito. Eu fiz Letras, depois fiz especialização na PUC. Depois fiz mestrado, e agora outra especialização... Eu nunca parei. Eu termino um curso e procuro outro, porque eu gosto. E o que me motivou muito foi eu não ter o curso em gestão. Nós aprendemos, eu aprendi, na prática (ENTREVISTADA 1, p. 4).

Ao ser questionada sobre a existência de um plano de carreira no qual a realização do curso resultasse em aumento salarial, a Entrevistada 1 responde que não, já justificando não ser essa sua intenção ao ingressar na formação, demonstrando que a conciliação de trabalho e estudos já é rotina em sua história de vida, ao mesmo tempo em que frisa a importância da formação para o exercício da gestão escolar, que geralmente é aprendida na prática.

> Quando se decide realizar um curso a distância o fator determinante para o sucesso é, acima de tudo, organização do tempo de estudo e dedicação. Como minha jornada de trabalho durante a semana era muito intensa, tive que abrir mão dos finais de semana para a realização das leituras e cumprimento das tarefas. Mas realizei tudo isso com muito prazer, eu adoro Estudar. Gostar de estudar também é um fator importante para o sucesso no curso (RESPONDENTE 13).

Também a Respondente 13 destaca seu amor pelos estudos. É interessante perceber que ela destaca esse gosto como algo importante para o sucesso da formação, já que, como ela mesma relata, é necessário abrir mão de muita coisa, incluindo os finais de semana.

Tais relatos convergem com os encontrados na pesquisa de Gatti (2008), na qual a autora discute os programas públicos de formação de professores a distância e evidencia que tais iniciativas são muito valorizadas pelos profissionais da educação por motivos como a oferta gratuita, o material disponibilizado, os tutores, o contato com professores especialistas de grandes universidades e as oportunidades de troca com os pares; sendo que poucos participantes avaliaram os diversos programas estudados como muito ou totalmente negativos.

A despeito do prazer nos estudos e do orgulho da inserção em uma universidade conceituada, entre as entrevistas e na questão aberta do questionário proposto, foram encontrados incontáveis relatos dos sacrifícios feitos por esses gestores durante a realização do curso para cumprir com as atividades propostas:

> Eu me lembro que o fechamento da minha monografia foi durante uma semana que eu tirei em que... Porque como os meus filhos são todos adultos, hoje não coincidem mais as férias. Então nós conseguimos que coincidisse. Uma semana. Então nós fomos para a Praia de Anchieta. E estava no finalzinho e eu, de lá, tive que procurar uma lan house e acessar, porque a [tutora] estava corrigindo, e devolvia, e corrigia, e aí tive que esperar lan house abrir... Já estava tudo pronto, eu mandei para ela, mas ela tinha que fazer as correções e eu tinha que postar. E eu, na lan house, não conseguia entrar. Eu entrava em desespero, e os meus meninos: "Calma, mãe!"... E eu postei a última correção no apagar das luzes, em janeiro [...] Então foi um sufoco. Nossa, na hora em que eu consegui postar, que a [tutora] falou: "Recebi, está tudo OK", eu desmontei. Me deu uma vontade de chorar... Eu estava esgotada, Aline, eu estava esgotada (ENTREVISTADA 2, p. 17-18).

A Entrevistada 2, mesmo em viagem de férias, precisou buscar uma *lan house* para realizar as alterações finais em seu TCC. É tocante perceber peso da rotina de formação, que fica bem claro no final da declaração, quando ela descreve a sensação de ter finalizado o curso. É a mesma forma dolorida com a qual a Entrevistada 8 fala da finalização de outro curso de gestão que acabou fazendo depois de desistir do Curso de Especialização em Gestão Escolar:

> P: E o que teve de diferente? Por que nesse você foi até o fim e no outro não? O que você acha?
> R: Eu acho que eu me vi naquela situação: eu já desisti de um... E, querendo ou não, eu preciso. Acho que há coisas na vida que você não pode escolher muito. Eu já estou na função, é necessário, então vamos procurar eliminar. Mas não foi fácil (ENTREVISTADA 8, p. 6).

Fica claro, neste caso, que a realização do curso para a Entrevistada 8 foi o mero cumprimento de uma exigência, que não poderia ser prazeroso já que implicava em sacrifícios e dificuldades que, numa primeira experiência, haviam resultado no agravamento de seu problema de hipertensão.

A seguir, outra questão sutil que implica a realização da formação continuada nas condições em que foi feita pela maioria dos gestores participantes. A Entrevistada 11 conta que, mesmo insistindo em manter um mínimo de sua rotina social nos finais de semana, não conseguia viver aquele momento inteiramente, tendo sempre a preocupação com as atividades do curso em mente:

> E nos finais de semana, domingo de manhã, geralmente eu lia bastante, organizava as coisas que eu tinha que fazer. Então saíamos para almoçar, ou eu fazia almoço em casa, ou ia para casa de mãe, alguma coisa assim. E eu vivia aquele momento família normalmente, embora minha cabeça estivesse assim: "Eu tenho que fazer isso, eu tenho que faze aquilo...". E quando chegava a noite, quando voltávamos, quando já tinha acabado o domingo, estava preparando pra segunda, então eu sentava de novo, lá pelas oito, e às vezes varava até a madrugada. Pra fazer aquilo, formalizar a

> atividade que eu já tinha lido, já tinha rascunhado, já estava mais ou menos projetada ali, era só para fazer o finalmente e enviar atividade (ENTREVISTADA 11, p. 4).

Com a intenção de melhor visualizar a questão 23 do questionário e as variáveis que poderiam influenciá-la, fez-se uma análise de regressão. A resposta em questão refere-se ao fato de a participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar ter atrapalhado a rotina pessoal do aluno[13]. A resposta de interesse possui uma natureza que qualifica o indivíduo, ou seja, é dividida em categorias, sendo as mesmas ordenadas. Portanto, a análise de regressão empregada precisou levar em consideração a natureza ordinal das respostas, e para tal foi utilizada uma regressão politômica ordinal para cada resposta de interesse. O modelo de regressão empregado é conhecido na literatura como modelo de odds proporcionais. Em linhas gerais, o modelo de odds proporcionais modela as probabilidades acumuladas da resposta de interesse (ABREU, SIQUEIRA, CAIAFFA, 2009; ANANTH, KLEINBAUM, 1997). O modelo é definido como:

$$\log\left[\frac{P(y_{ik} \leq k)}{1-P(y_{ik} \leq k)}\right] = \alpha_k + X\beta$$

Para se chegar a um modelo final que explicasse, ou pelo menos tentasse explicar quais fatores podem ter influenciado as respostas de interesse, foi inicialmente realizada uma análise univariada, e a partir de tal análise é que se chegou a um modelo final. A análise univariada consiste em regredir cada resposta (em separado) com as variáveis que foram selecionadas do questionário, e que podem ajudar a explicar a resposta de interesse. O critério para escolha das covariáveis que constam no modelo final foi considerar as covariáveis cujo p-valor do modelo univariado foi menor ou igual a 0,20. É válido ressaltar que todas as análises foram realizadas por uma profissional, mestre em estatística, no software estatístico R-2.15. Para a resposta em questão, as seguintes questões foram analisadas: 1, 2, 4, 6, 12, 13, 14, 15 e 17.

[13] Para a realização da regressão foi necessária a redução das variáveis, que se condensaram em três grupos: o primeiro, daqueles cuja resposta foi que o curso não atrapalhou sua rotina; o segundo, unindo aqueles que alegaram ter atrapalhado pouco ou razoavelmente; e o terceiro, aqueles que alegaram ter atrapalhado muito ou totalmente.

A partir da análise univariada foi constado que apenas as covariáveis idade, 13.5 (realização das leituras no domingo durante o dia) e 14.5 (realização das atividades no domingo durante o dia) foram estaticamente significativas quando considerado o p-valor de corte de 0.20. Assim, tais covariáveis compuseram o modelo final. Além das variáveis mencionadas, as questões 2 e 4 também entraram no modelo final, apesar de não possuírem p-valor inferior a 0.20 na análise univariada, pensou-se que as mesmas poderiam ter uma explicação metodológica sob a resposta de interesse (questão 23). Assim, o modelo final de odds proporcionais para a questão 23 foi o seguinte:

Variável	OR	p-valor
Sexo (masc)	1,06	0,886
Idade	1,07	0,001
Questão 2		
2 filhos	0,89	0,757
3 ou mais filhos	0,71	0,453
Não tinha ou não morava junto	1,55	0,275
Questão 4		
20 a 30h semanais	1,97	0,451
31 a 40h semanais	1,21	0,821
≥ 41h semanais	1,05	0,948
Questão 13.5		
Nunca	1,19	0,812
Raramente	1,22	0,654
Sempre	1,55	0,411
Questão 14.5		
Nunca	3,78	0,104
Raramente	1,58	0,294
Sempre	1,13	0,819

Tabela 6: Modelo final de análise da regressão referente à questão 23 do questionário.

A partir do modelo final apresentado na tabela, observamos que apenas a covariável idade foi estatisticamente significativa a 5%. A razão de chances (ou odds ratio - OR) para a idade indica que a cada 1 ano que aumentamos na

idade do estudante, aumentamos em 1,07 a chance dele responder que a realização do curso não atrapalhou sua rotina pessoal, em relação àqueles que responderam que atrapalhou (um pouco ou muito). Para as demais covariáveis é válido ressaltar que não houve significância estatística, mas que o sentido apontado pela OR pode auxiliar na avaliação do efeito destas covariáveis sobre a resposta. Dessa maneira, nota-se que a chance de um estudante do sexo masculino ter dito que o curso não atrapalhou sua rotina pessoal é 1,06 vezes maior que a chance de um estudante do sexo feminino. Para a questão 2 observa-se que o estudante que não tem filhos ou tem, mas não moram com ele tem uma chance maior (OR=1,55) de responder que o curso não atrapalhou sua rotina pessoal quando comparado ao estudante que possui 1 filho. Já para a questão 4, há indícios de um efeito contrário no sentido da razão de chances. O esperado, talvez fosse que o estudante que passava mais tempo na escola durante a realização do curso, teria uma chance maior de responder que o curso atrapalhou sua rotina pessoal, contudo, observa-se que a chance de um estudante que passava mais de 40h semanais na escola ter respondido que o curso não atrapalhou sua vida pessoal é 1,05 vezes maior que a chance do estudante que passou menos de 20h por semana na escola durante a realização do curso. Por fim, para a questão 14.5, observa-se que os alunos que nunca realizaram suas atividades exigidas pelo curso aos domingos durante o dia, têm uma chance maior (OR=3,78) de responder que o curso não atrapalhou sua rotina pessoal, quando comparados àqueles que frequentemente realizam suas atividades aos domingos durante o dia.

Entre os dados já esperados estão o fato de os homens, terem maior chance de sentirem o curso como algo que não atrapalhou sua rotina pessoal, em função dos tantos fatores abordados anteriormente, nas diferenças em condições de trabalho formal e doméstico. Era também esperado que aqueles que não tinham filhos ou que os filhos não moravam em sua residência tivessem uma maior probabilidade de dizerem que o curso não atrapalhou sua rotina pessoal. Na questão da idade, apesar de um estranhamento inicial, é possível entender que aqueles com idade mais avançada provavelmente tivessem filhos mais velhos que requerem menos cuidados, além de possivelmente possuírem maior estabilidade profissional.

Era também esperado que aqueles que faziam suas leituras e atividades nos domingos estivessem mais propensos a sentirem que o curso atrapalhou sua rotina pessoal, mas o resultado encontrado foi superior ao esperado. Sendo a razão de chance mais alta, aqueles que nunca realizavam as atividades do curso, possuíam quase quatro vezes mais chance de dizer que o curso não atrapalhou sua rotina pessoal, quando comparados com aqueles que as realizavam frequentemente. Contraditoriamente, aqueles que realizavam as atividades aos domingos sempre também tinham maior chance (1,13) de dizer que o curso não atrapalhou sua rotina quando comparados àqueles que frequentemente utilizavam esse período.

Entretanto, o dado que mais surpreendeu foi o referente à carga horária semanal dos gestores. Foi intrigante constatar que entre os quatro grupos, aquele com maiores chances de dizer que o curso atrapalhou sua rotina pessoal, foi o daqueles que trabalhavam menos de 20 horas por semana.

A hipótese que se tem é que, talvez, esse público não tivesse como atividade exclusiva a gestão da escola onde trabalhavam, e assumindo dois (ou mais) empregos, pudesse ter sido mais difícil a realização da formação.

De qualquer maneira, optou-se por realizar também a filtragem dos dados referentes à carga horária semanal de trabalho dos gestores participantes do curso e o sentimento que tiveram em relação à formação ter atrapalhado ou não sua rotina pessoal:

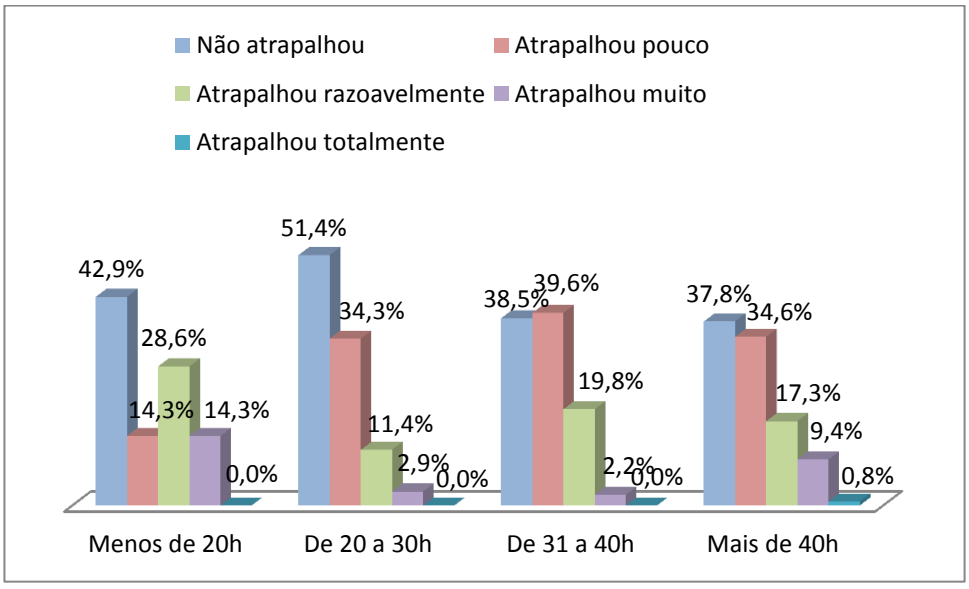


Figura 40: Cruzamento dos dados referentes à percepção dos investigados sobre o grau de interferência do curso em sua rotina pessoal e a média semanal de horas de trabalho.

Assim como visto na regressão, pode-se perceber que mais da metade daqueles que trabalhavam menos de 20 horas semanais respondeu que o curso atrapalhou, em alguma medida, sua vida pessoal. O grupo que trabalhava de 20 a 30 horas semanais foi aquele que menos sentiu a influência da realização do curso em sua rotina pessoal. E não deixa de ser inesperado que, apesar de em sua maioria, terem realizado as atividades do curso durante a noite e nos finais de semana, em todos os grupos mais de 37% dos respondentes achou que a realização do curso não atrapalhou em nada sua rotina pessoal.

Segundo Dal Rosso (2008, p. 198), qualquer tipo de trabalho envolve, simultaneamente, a energia física, intelectual, emocional e relacional do trabalhador, sendo que, a depender do setor em que o trabalhador esteja inserido, ele irá utilizar predominantemente um desses componentes. No caso específico da educação e dos demais trabalhos ligados ao cuidado – que abarcam também a saúde, o tratamento de drogados e os setores de atendimento ao público como um todo – requerem altíssimas doses de envolvimento emocional, o que geralmente provoca uma carga de intensificação para dar conta da tarefa que muitas vezes não é considerada.

No caso do público pesquisado, já foi possível perceber seu profundo envolvimento emocional com as escolas onde trabalham, bem como o sentimento de responsabilização que têm por elas. Em relatos vistos de participantes que viam a escola como sua própria casa; ou daquela que foi às lágrimas pelo fato de sua escola não estar bem classificada na avaliação externa; ao receberem telefonemas pessoais, em casa nos finais de semana, para resolver problemas referentes à escola; na felicidade de relatar a melhoria nas condições da escola... São infindáveis os relatos que demonstram o quanto esses gestores muitas vezes se confundem e já não conseguem ver onde termina seu trabalho como educadores e onde começa sua vida pessoal. Já estão tão acostumados em ter seu tempo “livre”/não-trabalho invadidos por seu trabalho na escola, que veem suas responsabilidades na escola como parte de sua rotina pessoal e, portanto, com o curso não seria diferente.

Além disso, é preciso lembrar que estamos presenciando o estabelecimento de uma ideologia que vai muito além dos setores de cuidado e que já foi tratado no capítulo anterior, e que se apresenta como essa sensação

tida pelo trabalhador de que a formação continuada é sua responsabilidade e que, portanto, ele deve dispender sozinho dos custos e do tempo para a realização de tal preparação para o trabalho, como se fosse ele o único beneficiado por ela.

Ambos os sentimentos podem ser vistos nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, ao falarem da formação no curso quase que com medo de dela reclamarem, tentando amenizar as dificuldades encontradas através dos bons resultados alcançados na escola ou da sensação de estarem mais bem qualificados:

> Foi pesado. Eu não digo que atrapalhou, porque passa, Aline. Tudo passa. E eu tinha uma prima que me falava assim: “Não deixa de ir por causa dela. Passa. Você vai, ela vai estar bem cuidada aqui. Você sabe com quem você vai deixá-la. Então vai e faz”. Então eu não me arrependo, de forma alguma, de ter feito, de ter deixado... Na época, o coração aperta, coração de mãe... Mas eu não me arrependi de ter feito (ENTREVISTADA 13, p. 7).

A Entrevistada 13, que precisou conciliar a formação com o cuidado de sua filha recém-nascida, e inclusive deixa-la com poucos meses para a participação no encontro presencial, tenta diminuir os sacrifícios e o sofrimento vividos em nome da formação.

Também a Entrevistada 14, que percebeu a invasão de seus tempos particulares pela formação, justifica repetindo as frases que utilizava como consolo na época:

> É, acho que pensar, eu só pensei nisso: “Gente, mais uma coisa pra...” Porque a gestão já ocupava praticamente o dia todo. E depois que comecei foi que eu vi. Eu pensei: “Meu Deus do céu, às vezes o tempo que eu tinha para minha vida particular, às vezes agora está tomado para o...”. Mas então o que foi o alento? Foi pensar assim: “Não, mas isso vai ser só por um tempo, vai ser bom pra mim”. Então, o bom foi só pensar nisso: “Vai ser só por um tempo só, vai passar rapidinho” (ENTREVISTADA 14, p. 9).

Entre os respondentes ao questionário também foram frisadas as dificuldades enfrentadas com relação ao comprometimento da vida pessoal, ambos justificaram que a qualidade do curso e a necessidade de melhorar sua prática na gestão fez com que “valesse a pena”.

> Terminei sim, o curso. Gostei muito, aprendi demais. Fui obrigada fazer o tempo para as leituras, *fiquei sem sábados, sem domingos, mas valeu apena*. Este curso chegou na hora certa e no momento certo. Tinha várias dúvidas sobre a gestão da escola (RESPONDENTE 23, grifos nossos).

> *Realizar um curso, seja presencialmente ou a distância, exige dedicação, esforço e algumas renúncias, dentre elas, as ligadas à vida pessoal*. Em se tratando de um curso a distância, é preciso ser autodidata, disciplinado e organizado quanto à rotina de estudo. Meu lema: todo dia um pouco, nenhum dia sem um pouco. *O curso de Gestores para mim foi muito válido*, pois foi vivenciado: o tempo todo ofereceu subsídios para que eu pudesse teorizar a minha prática enquanto gestora, e assim melhorá-la (RESPONDENTE 241, grifos nossos).

Outro indício desse movimento fica claro na naturalização com que esses profissionais tratam todos os sacrifícios realizados em função da realização do curso, e se manifesta também em relação aos colegas de trabalho: na forma como veem aqueles que não se dispõem aos mesmos sacrifícios; e no entendimento da formação como algo pessoal, sem relação com o trabalho ou o ambiente escolar:

> [...] Eu falo que na educação, a maioria das pessoas reclama muito: "Ah, não tem abertura. Ah..." Mas quando você dá oportunidade de abertura, de participação, ninguém quer. Eu falo: "Gente, do grupo, quem quer participar?" Às vezes achamos um, às vezes dois... mas, é muito complicado. Acho que até mesmo pela correria da vida que temos hoje, as pessoas se doarem... (De repente) em dia letivo não dá... – "Ah, vai ser remunerado? Se não for, eu não venho". Sabe? Então tem muito disso ainda também na educação. As pessoas cobram uma participação maior, mas quando essa abertura é dada, você sente que as pessoas, na realidade, não estão preocupadas em tentar melhorar, em tentar fazer, em tentar somar (ENTREVISTADA 3, p. 13).

A Entrevistada 3 alega que a reclamação da falta de abertura da escola para participação não é legítima, já que quando essa abertura é dada, a participação não acontece. Entretanto ela deixa transparecer que se espera que essa participação aconteça fora do período de trabalho, sem remuneração, pela simples preocupação "em tentar melhorar". Uma cobrança que talvez seja injusta, mas acontece exatamente por ser uma cobrança que ela faz a si mesma, das quais resultam sacrifícios que ela toma como naturais.

> Por exemplo, a Plataforma [Freire], todos o cursos eram à distância, tinham um encontro presencial. Ou próprio curso da Escola de gestores, que não era para os professores, mas para os diretores... Qual que era o gasto que eles tinham? Alimentação. Porque o transporte nós garantíamos. Como eram muitos, eu não podia garantir tudo, mas o transporte era garantido. Então, o gasto deles era em hospedagem e alimentação. Mas perto do ganho que você tem, e sendo uma vez por semestre, acho que tinham que se preparar. Aonde você consegue fazer um curso, com um gabarito desses, sem ter gasto nenhum? E é isso que às vezes eu fico pensando, o professor também quer tudo na mão. Eu vejo que o profissional, ele não corre atrás. Porém eu não parei para pensar se é por questões sociais. Eu não parei... (ENTREVISTADA 9, p. 18).

Seguindo a mesma linha, a Entrevistada 9, que deixou a gestão para assumir um cargo na Secretaria Municipal de Educação justifica os gastos tidos pelos gestores com hospedagem e alimentação durante os encontros presenciais do curso como algo para que eles devessem “se preparar”, já que o curso era gratuito e o transporte era disponibilizado. Mais uma vez é possível perceber a lógica cruel de responsabilização do trabalhador por sua formação continuada, já inserida no ideário popular. Ao final da fala, o início de uma reflexão: a pouca participação nos cursos de formação continuada seria em função das questões sociais que permeiam os trabalhadores da educação?

> R: [...] Nós temos semanalmente duas horas para estudo. [...] Então vemos algo, uma prioridade na escola, uma coisa que esteja falha, que precise aprimorar, e estudamos... Estudamos conteúdo.
> P: Nossa, que legal! E, por exemplo, no caso de um dos professores estar fazendo um curso de especialização, de aperfeiçoamento... Esse tempo ele pode usar pra isso, ou é um tempo de estudo da escola?
> R: Não. É um estudo da escola. Ele pode até, com o curso dele, levar para escola [...] Mas... não. Então não. Então ele tem que estudar particular. Separado. Na escola, da escola (ENTREVISTADA 1, p. 6).

No comentário acima também é possível perceber a visão que se tem da formação continuada como algo que diz respeito especificamente ao trabalhador. Como se sua capacitação fosse trazer benefícios exclusivamente pessoais, algo totalmente separado da escola.

Sendo assim, o envolvimento emocional característico da profissão, junto a essa culpabilização do trabalhador, atingem contornos cada vez maiores e os põem mais perto de aumentarem os sacrifícios já feitos do que de reivindicarem melhores condições de trabalho e formação.

A situação torna-se ainda mais cruel nos novos desenhos das formações dos trabalhadores da educação utilizando a modalidade de Educação a Distância, já que esta possibilita um mascaramento maior das condições de formação, pois não existe uma carga horária pré-definida e, como ela se dá no ambiente doméstico, fica oculta muitas vezes para os próprios sujeitos.

Neste sentido, Branco (2008) – que encontrou em sua pesquisa infindáveis relatos de professores que alegavam a falta de tempo como principal fator dificultador para a realização da formação – argumenta que, apesar de a EaD ter respaldo legal em sua utilização para formação de professores em serviço, é fundamental que sejam garantidas a eles também as

condições históricas para a realização de suas formações, a saber, condições materiais e de tempo para a realização dos estudos.

Segundo Aguiar (2011, p. 77) a importância de se garantir condições objetivas para que os participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar pudessem realizar a formação é enfatizada em sua própria proposta pedagógica; levando-se em consideração as demandas de leituras, atividades e até mesmo trabalhos em grupo, a disponibilidade de tempo para dedicação ao curso é essencial. Porém, o autor argumenta que, entre os fatores que interferiram diretamente na implementação do curso, está a insuficiência do tempo disponível aos gestores para dedicação ao curso, já que “na maior parte das vezes, as secretarias de educação não os liberavam para realização dos estudos”.

O artigo 67º da LDB, que trata da valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II a asseguração do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com *licenciamento periódico remunerado* para esse fim” (BRASIL, 1996, grifos nossos), porém esse permanece restrito ao texto da legislação para muitos dos profissionais da educação, incluindo grande parte dos gestores participantes desta pesquisa, aliás, assim como as garantias dos demais incisos.

Entre os registros realizados ao longo desta pesquisa entre questionários e entrevistas, apenas um participante disse ter tido tempo disponibilizado, em sua carga horária de trabalho, para a realização do curso, além do aparato material básico para a realização do mesmo que, segundo o egresso, foi o fator determinante para que conseguisse finalizar o curso com sucesso:

> O fator que contribuiu para que eu conseguisse finalizar, foi a flexibilidade no ambiente de trabalho em que atuava, a autonomia de administrar os horários para dedicar ao curso. Além disso, a disponibilidade de computadores com internet para leituras e atividades do curso (RESPONDENTE 221)

Dessa forma, unem-se à falta de progressão na carreira e de ajuda de custo para a participação nos encontros presenciais, a falta de tempo e condições materiais para a realização da formação continuada, tão fundamental para uma educação de qualidade. E mais uma vez o “profissional” da educação – que não coincidentemente é majoritariamente composto por

mulheres – leva trabalho para casa sem qualquer reconhecimento financeiro ou social, pelo simples amor à educação.

> R: É difícil. Fico doente, fico cansada... Estava com sopro um tempo atrás... Porque não é só o trabalho. As escolas municipais são escolas mais periféricas e atendem um público bem difícil. Problemas que trazemos, e que acabam interferindo em nós, viram doença. Muita droga, muito álcool, e o sofrimento das crianças... E acabamos nos envolvendo. Chegando ao ponto de ter que tomar Sertralina pra dormir... não é fácil. Eu faço as coisas mas tem...
> P: Tem repercussão.
> R: De não dormir, dormir duas horas por noite... E então eu tive que procurar um médico. Mas agora estou melhor. (ENTREVISTADA 1, p.8).

No relato acima é possível perceber essa dificuldade tida pela entrevistada em separar trabalho e vida pessoal. O envolvimento pessoal com as crianças e com os problemas da comunidade escolar, faz com que esse sujeito "leve para casa", além de trabalho, o sofrimento e a preocupação de outros para se somarem às suas próprias preocupações e sofrimentos.

> [...] As palavras são: equilíbrio, querer, apossar, fazer aquilo que você quer, aquilo que você acredita. Então todo o sacrifício você sabe que não é em vão, porque você está investindo em você mesmo. [...] Eu acho que na vida, nós não podemos fazer nada mais ou menos: trabalhar mais ou menos, estudar mais ou menos, amar mais ou menos, viver mais ou menos... Não dá (ENTREVISTADA 6, p. 9).

Mais uma vez é possível perceber um discurso de que todo sacrifício "vale a pena" em prol de um bem maior. A educação de qualidade em prol da qual tantas outras professoras e professores, gestoras e gestores se sacrificam diariamente em horas-extra não remuneradas, formações continuadas realizadas durante seu tempo "livre", problemas de saúde provocados pela sobrecarga profissional e emocional. O trabalhador da educação é, quase sempre, assim como a Entrevistada 6, alguém que se doa por inteiro, mas que, quase nunca, recebe o reconhecimento devido ou as condições de trabalho necessárias.

> [...] E, quando eu vejo os meninos na escola, vejo esses meninos como se fosse eu. Então, esse é o nosso papel. Por isso eu acho que não tive dificuldade quando era gestora, quando eu tive essa oportunidade, porque eu vejo nos meninos pessoas que precisam de incentivo, pessoas que precisam de alguém que fale: "Não, pode ir lá". [...] Mas a função, eu penso, quando se é profissional da educação, é semear o bom. Semente do bem. E depois você volta vendo onde deu fruto. Não vão ser todos que você vai colher, alguns vão se perder. Mas o nosso papel eu penso que é esse, sem nenhuma modéstia. Não é fácil, é difícil. Mas é bom (ENTREVISTADA 11, p. 10).

> Realmente é injusto. O professor é muito cobrado, não é reconhecido... Mas eu tenho que fazer a minha parte. Porque se eu não fizer a minha parte, o outro também não fizer, vai complicar. E eu não vou pelo pior, eu vou pelo melhor. Eu ensino a outra pessoa a se transformar me transformando, fazendo o que tem que ser feito. Então o outro aprende comigo. É melhor do que eu aprender com o errado, você não acha? Porque educar é exemplo. Ensina-se o caminho para as pessoas com atitude. Se eu me acomodo, estou ali, recebo o salário, e reclamo, reclamo, reclamo, não faço nada, eu não somo cidadania. E, futuramente, eu vou ter as mesmas pessoas, a mesma formação que eu tenho aí (ENTREVISTADA 15, p. 8).

Nos dois últimos relatos com os quais essa discussão termina, ciente das tantas outras que não foi possível abordar neste trabalho, percebe-se o compromisso com a mudança. A vontade de fazer a diferença na vida de cada uma das crianças em cada escola. Entretanto, é preciso que a “semente do bem” a ser plantada não se confunda com a semente da docilidade. Como bem lembra a Entrevistada 15, educar é exemplo, e precisa ser exemplo não só de dedicação e sacrifício, mas também de luta por condições melhores de vida e de trabalho; exemplos de busca pela efetivação dos direitos e pelo inconformismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas anteriores, espera-se ter sido possível conhecer e compreender os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância. Sabe-se que vários fatores, pessoais e coletivos, não foram passíveis de serem abordados neste trabalho e espera-se que outras pesquisas continuem na busca por analisar como o crescimento da oferta de cursos de formação continuada a distância têm se inserido no ideário e nas rotinas de gestores, professores e trabalhadores em geral na sociedade contemporânea.

Como pôde ser constatado na presente pesquisa, os tempos utilizados pelos gestores na realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar foram, predominantemente, as noites de segunda a sexta-feira e os finais de semana. O espaço mais utilizado por eles foi o de suas residências, sendo rara a realização das atividades do curso em outros locais, inclusive a escola onde trabalhavam.

Entretanto, buscou-se aqui ir além da simples constatação desses horários e locais e acredita-se ter comprovado que seus tempos e espaços de formação não foram determinados pelo mero acaso, bem como não foram totalmente fruto da escolha individual de cada sujeito, mas se definiram com base no contexto em que os mesmos estavam inseridos.

Por se tratar de um curso ofertado na modalidade a distância, o fator tecnológico exerceu grande influência sobre os tempos e espaços dos sujeitos investigados. Foi possível perceber que os tempos e espaços foram diferentes para aqueles que não possuíam computador e/ou internet em seus domicílios; estes utilizavam com mais frequência os tempos de segunda a sexta-feira durante o dia, e espaços como a escola, a secretaria municipal de educação, e

lan houses, enquanto os que tinha computador com internet banda larga em casa utilizavam majoritariamente os tempos de segunda a sexta-feira durante a noite e os finais de semana, sendo seus espaços quase restritos ao domicílio.

Outro fator que influenciou nos tempos e espaços de formação desses gestores, diretamente ligado ao fato de ser um curso a distância, foram as dificuldades ligadas ao uso das TICs para a realização das atividades. Foi possível perceber que aqueles que necessitavam de ajuda na utilização do computador estavam entre os que gastavam mais tempo semanalmente na realização das atividades. Seus espaços também eram diferentes, com uma incidência maior de realização das atividades em locais como o pólo presencial do curso e a casa de colegas.

Foi constatado também que não houve grandes diferenças em relação aos tempos de estudo dispendidos entre os gestores que já haviam feito alguma formação na modalidade a distância anteriormente e aqueles que tiveram no Curso de Especialização em Gestão Escolar sua primeira experiência com EaD. Ao contrário do que se esperava, pelo fato de já terem experiência com a EaD, não optaram em grande proporção pelas opções *sempre* e *nunca*, que demonstrariam uma maior regularidade de tempos de estudo e, aparentemente, não desenvolveram uma forma de organização dos tempos de estudos, pois tiveram suas rotinas bem parecidas com a dos demais.

Quanto à experiência com a EaD, modalidade de ensino que se diferencia em diversos aspectos daquela com a qual eles tiveram contato ao longo de toda sua vida escolar, os sujeitos investigados (31,2%) apontaram, como principal facilidade na realização da formação a distância o fato de “Poder fazer um curso, mesmo morando numa cidade onde não existe a oferta deste curso na modalidade presencial”. Isso demonstra o potencial da EaD em proporcionar a possibilidade de formação de qualidade àqueles que até então estavam excluídos, algo que pôde ser encontrado em diversos relatos entre entrevistados e respondentes ao questionário. Abaixo é possível ver em uma das respostas à questão 24 que esse benefício da EaD além de possibilitar oportunidade àqueles que não teriam outra opção de formação, promove também o debate entre sujeitos em contextos completamente diferentes, algo muito positivo:

> A educação à distância proporciona educação para pessoas que estão distantes em cursos que gostariam de fazer. A estrutura da escola de gestores me proporcionou participar de um curso que me trouxe grande aprendizagem, pois mesmo sendo à distância, houve momentos de encontro e partilha de experiências. E melhor ainda, como se tratavam de pessoas de varias localidades diferentes, a diversidade de experiências foi muito rica. Além disso, o material disponibilizado na biblioteca do curso também era muito bom (RESPONDENTE 160).

Já como principal dificuldade, foi apresentada por mais de um terço dos respondentes (34,2%) a “Dificuldade para conciliar trabalho, formação e vida pessoal”, algo que, na verdade, teria sido difícil para este público mesmo se a formação fosse realizada presencialmente; entretanto é necessário perceber que a maioria desses sujeitos utilizou os tempos e espaços domiciliares para a realização do curso, algo que talvez torne realmente mais difícil para estes conciliar a formação com sua vida pessoal, já que, através da EaD, ambos passam a ocupar os mesmos horários e locais, significando, tanto nos estudos quanto na vida familiar, a impossibilidade de uma “presença” completa.

A segunda característica do curso que teve influência direta sobre os tempos e espaços de seus estudantes, foi o fato de, por ser uma formação destinada aos gestores escolares em exercício, ser realizada em serviço. Apesar de assim ser, como pôde ser constatado, não foram utilizados nem os locais nem os horários de trabalho da maioria dos investigados para a realização do curso. Sendo assim, foi possível perceber as diferenças nos tempos e espaços daqueles que tinham cargas horárias de trabalho diversas, sendo que aqueles que trabalhavam menos horas semanalmente utilizaram com maior frequência os tempos de segunda a sexta-feira, tanto durante o dia quanto durante a noite; enquanto aqueles que trabalhavam mais de 40 horas semanais utilizavam com maior frequência os domingos em comparação ao primeiro grupo. Além disso, aqueles que trabalhavam até 30 horas semanais utilizavam uma maior variedade de espaços na realização do curso, sendo mais fácil para eles, por exemplo, frequentar o pólo presencial para suporte do tutor ou a casa de colegas do curso para a realização de atividades em grupo.

Isso demonstra a necessidade de que a política de formação contivesse também a previsão de diminuição da carga horária de trabalho dos gestores participantes, algo que proporcionaria a esses sujeitos maior qualidade do tempo de estudos, uma menor interferência em seus tempos de descanso e

lazer, e a possibilidade de utilizar outros espaços que não somente o doméstico para a realização das atividades, podendo buscar maior suporte na realização das atividades no pólo do curso e promover um número maior de encontros com os colegas para a realização de atividades coletivas ou mesmo grupos de estudo. Assim como previsto na lei, é preciso que os trabalhadores da educação dispostos a realizarem a indiscutivelmente necessária formação continuada, tenham tempo remunerado para se dedicarem aos estudos.

Outro ponto fundamental para a compreensão dos tempos e espaços utilizados está no fato de ser esse público quase totalmente composto por mulheres. Essa característica é determinante em dois sentidos: primeiro pelo fato de, em nossa sociedade, o trabalho doméstico ser ainda reconhecido como função feminina; significando que, em suas lutas pelo fim da opressão patriarcal (e com os interesses capitalistas por ampliação da mão de obra e por adicionar aos seus serviços uma força de trabalho mais barata) a mulher conseguiu se inserir no mercado de trabalho, entretanto não deixou de exercer todo o trabalho que era de sua responsabilidade antes disso.

Na rotina das gestoras investigadas, constatou-se que, após um dia médio de 8 horas de trabalho, elas precisavam cuidar da casa, dos filhos e, só depois, se dedicarem aos estudos necessários à formação. Isso significa que elas utilizavam, em maior proporção, não só as noites (em geral as madrugadas) de segunda a sexta-feira, como também os sábados e domingos, tanto durante o dia quanto durante a noite. Além disso, elas utilizavam com mais frequência o ambiente domiciliar e também outros ambientes; isso porque dispendiam em média três horas a mais semanalmente com o curso do que os gestores do sexo masculino. Esse fato deixa transparecer a outra característica implícita no fato de serem majoritariamente mulheres, o cuidado e dedicação daquelas que são culturalmente criadas para servirem e, já tão acostumadas aos sacrifícios em favor dos filhos, do marido, da escola, talvez adicionem mais facilmente que os homens, um novo sacrifício à lista. Isso pode ser intuído também a partir do número de não conclusões do curso, que entre os homens é mais de três vezes maior que entre as mulheres.

Além de tudo isso, são gestoras e gestores escolares. Segundo Dal Rosso (2008) os trabalhos ligados ao cuidado, nos quais a educação está inserida, exercem sobre o trabalhador um envolvimento emocional enorme, que

acaba gerando uma carga de intensificação do trabalho muitas vezes desconsiderada. No caso do gestor escolar tal envolvimento se torna ainda mais profundo, já que é ele o responsável legal pela escola e todos que nela se encontram. Ele é chamado quando algo acontece na escola, seja noite, sábado ou domingo; dividido entre os interesses da SME e da comunidade escolar, entre o trabalho administrativo e pedagógico; precisa lidar com as consequências de ser visto como “estrangeiro” em sua própria classe; é encarado socialmente como a personificação do sucesso ou fracasso da escola, aliás, para muitos deles é também a forma como se encaram.

Essa intensificação provocada pelo envolvimento emocional foi comprovada neste estudo nos relatos de ampliação voluntária da jornada de trabalho; na preocupação com as avaliações externas negativas que leva às lágrimas; na concepção da escola como sua própria casa; na necessidade de utilizar medicamentos para dormir, causada pelos problemas de todos aqueles que estão na escola; na dedicação que não mede esforços, que buscou na formação a melhoria do trabalho oferecido, a despeito do não reconhecimento na carreira e de ter que arcar pessoalmente com as despesas de viagem, estadia e alimentação.

Intensificação que foi comprovada também no fato de 84% dos investigados terem afirmado que a realização do curso não atrapalhou em nada sua rotina de trabalho na escola, enquanto 60% admitiram que tiveram sua rotina pessoal, em casa, atrapalhada em algum grau em função das tarefas da formação. Esse fato demonstra que, para a maioria desses sujeitos é mais admissível que a formação continuada atrapalhe sua vida pessoal, do que seu trabalho na escola.

A hipótese que se tem é que isso vem em função, principalmente, de dois fatores: primeiro, em função do já discutido ideário de responsabilização do trabalhador por sua “empregabilidade”, que faz com que esses sujeitos vejam a formação continuada como algo pessoal e muitas vezes desvinculado de seu trabalho, fazendo com que acreditem que precisam utilizar seus tempos de descanso e lazer para se formar e até mesmo seu dinheiro para custear os encargos da formação.

O segundo fator é o envolvimento emocional desses sujeitos com seu trabalho, na dificuldade que possuem em separar trabalho e vida pessoal,

levando a crer que, se eles estendem voluntariamente sua carga horária de trabalho para suprir as necessidades da escola, dificilmente utilizariam seu tempo ali para a realização da formação, não só em função da grande demanda e responsabilidade do cargo, mas também em função da dedicação e entrega tão característicos dessa classe.

Por fim, é necessário frisar mais uma vez que o Curso de Especialização em Gestão Escolar é uma formação que busca habilitar os gestores das escolas públicas brasileiras a exercerem seu trabalho com maior qualidade e segurança, que tanto leituras quanto atividades do curso estão diretamente ligadas ao dia-a-dia de trabalho desses gestores e que, portanto, correspondem a uma ampliação de sua jornada de trabalho, ao aumento da energia física, intelectual, emocional e relacional dispendidas pelo gestor; são, enfim, fator de intensificação de seu trabalho.

O fato de ser realizada no ambiente domiciliar, não torna a formação parte do lazer ou descanso de seus participantes e, por mais prazerosa e de qualidade que seja, não diminui o esforço físico das noites sem sono; intelectual, das tantas leituras e dissertações exigidas; emocional, da diminuição do tempo com a família; e relacional, do comprometimento da vida social. É necessário que se encontre uma maneira de evitar que a formação continuada seja um mecanismo de estreitamento – ainda maior – do tempo “livre” daqueles que já dedicam mais do que podem a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.S., SIQUEIRA, A. L., CAIAFFA, W. T. Regressão logística em estudos epidemiológicos. **Revista de Saúde Pública**, 43; 183-194, 2009

AGUIAR, M. A. S. . Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 67-82, 2011.

ALBERTO, M. A. . A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de janeiro, v. 3, p. 295-330, 2005.

ALVES, J. R. M. . A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ANANTH, C.V, KLEINBAUM, D.G. Regression models for ordinal responses: A review of methods and applications. **International Journal of Epidemiology**, 26; 1323-1333, 1997.

ANTUNES, R. . **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. v. 1. 287p.

APPLE, M. . Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 14-23, 1988.

ARRUDA, E. P. ; GONÇALVES, I. A. . Educação a Distância: uma inovação do saber pedagógico? **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2005. Disponível em http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/download/915/691 acesso em 28/05/2013.

BELLONI, M. L. . **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**, Petrópolis, Vozes, 2003 (5ª edição), p. 39-64.

BOURDIEU, P. . Esboço de uma teoria da prática. *In:* Ortiz, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** 2ª ed. São Paulo : Ática, 1994. p. 46-81

BRANCO, J. C. S. . **A educação a distância para o professor em serviço.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. **Lei n. 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, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>.

BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/SEB/ DFIGE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515 &Itemid=944.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação lato sensu, em nível de especialização, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf, acesso em 28/05/2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar.** Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es_diretr.pdf.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf, acesso em 28/05/2013.

CAMPOS, M. C. S. de S. . Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão.*In:* CAMPOS, M. C. S. de S. (Org.) ; SILVA, V. L. G. da (Org.) . **Feminização do Magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. 1a. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, p. 13-36, 2002.

CASTELLS, M. . **A Sociedade em Rede.** vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, M. de L. . **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem:** evasão e permanência. 2001 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

CURY, C. R. J. . Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.

DAL ROSSO, Sadi . **Mais trabalho!** A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. v. 1. 190p.

DAL ROSSO, Sadi . Tempo de trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011, v. , p. 418-423.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D.G. . Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERREIRINHA, I. M. N. . **Olhar no espelho**: o que os gestores escolares pensam sobre si. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S.; Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NETE. 2000. 414p.

FIDALGO, N. L. R. . **A espetacularização do trabalho docente universitário:** dilemas entre produzir e viver e viver para produzir. 2010 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009b.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. . A gestão escolar no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 233-246, 2009.

FREIRE, P. . **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Agua, 2001. 127p .

GATTI, B. A. . Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIDDENS, A. . **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

GOMES, C. A. da C. . A legislação que trata da EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 21-27.

GOMES, A. M. ; SANTOS, A. L. F. dos ; Melo, D. B. L. de . Escola de Gestores: Política de Formação em Gestão Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 2, p. 65-83, 2009.

Harvey, D. . **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança social. 22ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HIRATA, H. . Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2001.

HIRATA, H. . Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 6, p. 144-156, 2011. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1081/684 acesso em 07/02/2013.

KENSKI, V. M. . Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1998.

MACEDO, H. R. ; CARVALHO, A. X. Y de . **Aumento do Acesso à Internet em Banda Larga no Brasil e Sua Possível Relação com o Crescimento Econômico:** Uma Análise de Dados em Painel - Texto para Discussão 1494. Rio de Janeiro/RJ: IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2010.

MACHADO, M. A. M.. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MAIA, C.; MATTAR, J. . **ABC da EaD:** a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MARX, K. . **O capital:** critica da economia politica. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1980.

MILL, D. . A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M.. (Org.). **Educação a Distância** - o estado da arte. 1ed.São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, v. 2, p. 280-291.

MILL, D. . **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, gênero e coletividade na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 248p. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, D. ; BATISTA, V.L.L. . Aprendizagem na educação a distância virtual: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. *In*: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). **Educação a distância:** tão longe, tão perto. 1ed.Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012, v. , p. 177-194.

MILL, D. R. S. ; FIDALGO, F. . Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia**. Cadernos de Educação** (UFPel), v. 32, p. 285-318, 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de S. and SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. Cad. Saúde Pública [online]. 1993, vol.9, n.3, pp. 237-248.

MORAN COSTAS, José Manuel . Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD:** Educação Temática Digital, v. 10, p. 54-70, 2009.

NUNES, I. B. . A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

OLIVEIRA, B. A. de. . **Gestão educacional pós-municipalização**: práticas patrimonialistas, poder e outros desafios na ótica dos gestores. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.

OLIVEIRA, C. de . A Municipalização do Ensino Brasileiro . *In*: OLIVEIRA, Cleiton de *et al*. (Org.). **Municipalização do Ensino no Brasil.** 1a.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 11-36.

OLIVEIRA, M. A. M. ; COSTA, J. W.; SANTIAGO, C. F. . Formação Continuada de Professores da Educação Básica:estudo sobre um Curso do CEFOR/PUC-Minas. *In*: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). **Educação a distância:** tão longe, tão perto. 1ed.Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012, v., p. 221-224.

PARO, V. H. . Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 77, n.186, p. 376-395, 1996. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291 acesso em 4 de março de 2013.

ROSENFIELD, C.L.; NARDI, H.C. . Competência. *In:* Cattani A.D., Holzmann L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre (RS): Editora UFRGS; 2006, p. 62-65.

SOUZA, Â. R. de . **Perfil da Gestão Escolar no Brasil***.* 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância** - o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 72-80, 2009.

TRIOLA, Mário F. Introdução à Estatística, 10ª edição, editora LTC, 2008.

VALENTE, J.A.. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias: descrição e fundamentos. *In*: VALENTE, J. A. ; PRADO, M. E. B. B. ; ALMEIDA M. E. de (Org.). **Educação a Distância Via Internet:** formação de educadores. 1 ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2003, v., p. 23-55.

WERLE, F. O. C. . A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). **Revista Educação em Questão** (Online), v. 35, p. 98-119, 2009. Disponível em http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v35n21.pdf, acesso em 28/01/2013.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário

O professor Fernando Selmar Rocha Fidalgo e a mestranda Aline Gabriele Pereira, da Faculdade de Educação da UFMG, convidam-no(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada "Uso dos tempos e espaços do gestor em formação na educação online". Para tanto, pedimos que responda ao questionário abaixo relatando um pouco de sua experiência com a realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar - "Escola de Gestores". Sua participação é de suma importância para nossa pesquisa. Independentemente de ter finalizado o curso ou não, queremos saber como foi a experiência de fazer um curso a distância, ainda que por pouco tempo. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a análise/avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva dissertação, que estará disponível a partir de agosto de 2013. Gostaria de esclarecer que o material coletado neste questionário será utilizado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade e todas as informações obtidas por meio deste serão sigilosas. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar. Em caso de dúvida, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição através dos contatos: Aline Gabriele Pereira (31 8748-3300 – eg.aline@hotmail.com) e Fernando Selmar Rocha Fidalgo (31 3409-6160). Você também poderá entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901 para demais esclarecimentos. Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale a declaração de consentimento que segue abaixo.

*Obrigatório

Declaração de Consentimento *

Li e entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

- ○ Não desejo participar.
- ○ Sim, dou meu consentimento para participar deste estudo. (Favor preencher os dados abaixo):

Nome Completo *

Documento de Identidade (RG): *

Cidade: *

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO:
• Leia atentamente as questões;
• Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta;
• Não deixe nenhuma questão sem resposta;
• Para responder este questionário, pedimos que se lembre do período em que participou do curso na “Escola de Gestores”.

1. Ano de nascimento: *

2. Durante a realização do curso, você tinha filhos morando em sua residência? *

- Sim, um filho
- Sim, dois filhos
- Sim, três ou mais filhos
- Meu(s) filho(s) não moravam comigo durante a realização do curso
- Não tenho filhos

3. Há quantos anos trabalha como educador(a) (professor, gestor escolar, coordenador pedagógico, etc)? *

4. Durante a realização do curso, quanto tempo, em média, você passava trabalhando na escola? *

- Menos de 20 horas por semana
- De 20 a 30 horas por semana
- de 31 a 40 horas por semana
- Mais de 40 horas semanais

5. O que, principalmente, o(a) levou a ingressar na Escola de Gestores? *Marcar até três alternativas.

- Possibilidade de aperfeiçoamento profissional ou aquisição de conhecimentos
- Possibilidade de fazer um curso de pós-graduação na UFMG
- Possibilidade de fazer o curso a distância
- Progressão na carreira (conseguir um cargo melhor ou ser melhor remunerado(a))
- Incentivo da Secretaria Municipal de Educação
- Outro:

6. Você já tinha realizado algum curso a distância antes? *

- Sim
- Nâo

7. Na escola onde trabalhava no momento da realização do curso, existia plano de carreira no qual a realização da especialização resultaria em melhoria salarial? *

- Sim
- Não

8. Durante a realização do curso, você possuía computador em casa? *

- Sim, com internet banda larga;
- Sim, com internet discada;
- Sim, sem internet;
- Não possuía computador em casa.

9. Durante a realização do curso, você possuía computador disponível para seu uso na escola? *

- Sim, com internet banda larga;
- Sim, com internet discada;
- Sim, sem internet;
- Não possuíamos computadores na escola.

10. Assinale as ferramentas do computador/internet com as quais você estava acostumado(a) a trabalhar antes da realização do curso. *Marque quantas opções desejar:

- Programas de escrita/edição de texto (Word, Writer, etc.)
- Programas de planilha (Excel, Calc, etc.)
- Programas de apresentação de slides (Power Point, Impress, etc)
- Sites de busca na internet (Google, Bing, etc.)
- E-mail
- Sites educativos
- Redes sociais (Orkut, Facebook, Flickr, etc.)
- Outro:

11. Como eram realizadas as LEITURAS dos textos exigidos pelo curso? *Por favor, assinale uma opção em cada uma das alternativas abaixo: Sempre, frequentemente, raramente ou nunca.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Na escola onde trabalhava - textos impressos				
Na escola onde trabalhava - lendo na tela do computador				
Em casa - textos impressos				

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Em casa - lendo na tela do computador				
Em outros locais - textos impressos				
Em outros locais - lendo na tela do computador				

12. Em que local você costumava realizar as ATIVIDADES exigidas pelo curso? *Por favor, assinale uma opção em cada uma das alternativas abaixo: Sempre, frequentemente, raramente ou nunca.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Na escola onde trabalhava				
Em casa				
No polo				
Na Secretaria Municipal de Educação				
Na casa de familiar(es)				
Na casa de colega(s)				
Na lan house				

13. Em que dias e horários você costumava realizar as LEITURAS dos textos exigidos pelo curso? *Por favor, assinale uma opção em cada uma das alternativas abaixo: Sempre, frequentemente, raramente ou nunca.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Entre segunda e sexta-feira, durante o dia				
Entre segunda e sexta-feira, durante noite				
Aos sábados, durante o dia				
Aos sábados, durante a noite				

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Aos domingos, durante o dia				
Aos domingos, durante a noite				

14. Em que dias e horários você costumava realizar as ATIVIDADES exigidas pelo curso? *Por favor, assinale uma opção em cada uma das alternativas abaixo: Sempre, frequentemente, raramente ou nunca.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Entre segunda e sexta-feira, durante o dia				
Entre segunda e sexta-feira, durante noite				
Aos sábados, durante o dia				
Aos sábados, durante a noite				
Aos domingos, durante o dia				
Aos domingos, durante a noite				

15. Qual era o tempo médio gasto semanalmente com acesso à plataforma do curso, realização das leituras indicadas e das atividades? *(Resposta em horas por semana)

16. Comparado a um curso realizado presencialmente, você considera que o tempo gasto com a formação seria: *

- Maior na Educação a Distância;
- Maior na Educação Presencial;
- O mesmo.

17. Você considerou fazer um curso a distância: *

- Mais fácil do que o esperado;
- Mais difícil do que o esperado;
- Conforme o esperado.

18. Você costumava ter ajuda com a utilização do computador? *

- Sim

- [ ] Não (Vá para a questão 20)

19. Especifique quem o(a) ajudava com a utilização do computador.Marque quantas opções desejar:

- [ ] Marido/Esposa
- [ ] Filho(a)s
- [ ] Professor(a) do curso
- [ ] Colegas de trabalho
- [ ] Colegas de curso
- [ ] Outro:

20. Qual seria, em sua opinião, a principal facilidade na realização de uma formação a distância via internet? *

- [ ] Não precisar me deslocar para um local para ter aula e realizar atividades;
- [ ] Poder realizar as atividades do curso no horário em que desejar ou puder;
- [ ] Poder fazer um curso, mesmo morando numa cidade onde não existe a oferta deste curso na modalidade presencial;
- [ ] Melhorar minhas habilidades no computador e na internet;
- [ ] Poder conciliar trabalho e estudo;
- [ ] Outro:

21. Qual seria, em sua opinião, a principal dificuldade na realização de uma formação a distância via internet? *

- [ ] Dificuldade em lidar com o computador e a internet;
- [ ] Falta de um computador e/ou da internet em casa para acesso e realização das atividades do curso;
- [ ] Falta de tempo para a realização das leituras, atividades e acesso à plataforma do curso;
- [ ] Falta de um local para a realização de leituras, atividades e acesso à plataforma do curso;
- [ ] Dificuldade para conciliar trabalho, formação e vida pessoal;
- [ ] Ausência de um(a) professor(a) com quem discutir e tirar as dúvidas presencialmente;
- [ ] Outro:

22. A participação no curso da “Escola de Gestores” atrapalhou sua rotina de trabalho na escola? *

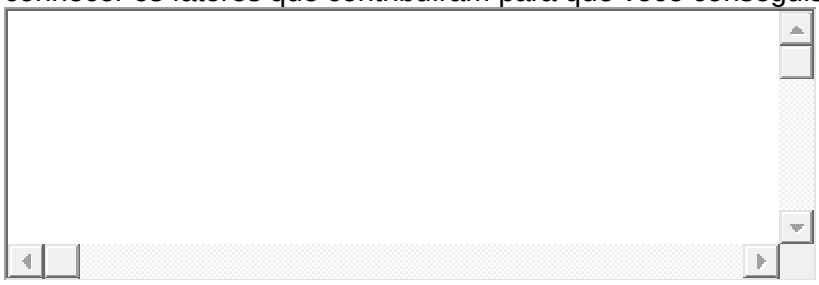
- [ ] Não atrapalhou;
- [ ] Atrapalhou pouco;
- [ ] Atrapalhou razoavelmente;

- Atrapalhou muito;
- Atrapalhou totalmente.

23. A participação no curso da “Escola de Gestores” atrapalhou sua rotina pessoal em casa? *

- Não atrapalhou;
- Atrapalhou pouco;
- Atrapalhou razoavelmente;
- Atrapalhou muito;
- Atrapalhou totalmente.

24. Considerando sua participação no curso e as questões levantadas neste questionário, você teria alguma observação a fazer? Caso você tenha desistido ou sido reprovado, gostaríamos de saber, principalmente, um pouco sobre os fatores que o impediram de finalizar o curso; e caso você tenha concluído, gostaríamos de conhecer os fatores que contribuíram para que você conseguisse finalizá-lo.



ANEXO 2: Roteiro de Entrevista

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre como você organiza o seu tempo semanalmente... (vida privada/vida pública – tem filhos, quando se relaciona com eles? É casada, geralmente quando fica com a família? No trabalho, quanto tempo fica semanalmente? Vai ao teatro? Vai ao cinema? Shows? O que gosta de fazer por lazer? Quando faz?)
2. E na época do curso, como você organizava seu tempo com uma tarefa a mais? (mesmas questões)
3. Por que você decidiu fazer o curso?
4. E como foi a experiência de fazer o curso?
5. Quais você acha que foram suas maiores dificuldades durante a realização do curso?
6. O que você acha que de mais diferente existe entre a formação presencial e a distância?
7. Como foi a relação com a Secretaria Municipal de Educação durante a realização do curso? (Financiamento, liberação, plano de carreira, troca de governantes...)
8. E em relação ao constante uso do computador, da formação ser praticamente toda feita através dele, o que você achou disso?
9. Gostaria que você falasse um pouco sobre o que pensa da formação continuada, não só do curso da Escola de Gestores, mas de uma maneira geral.
10. Como você vê a função e o trabalho do gestor escolar? (responsabilidades, forma de escolha, relação com os professores, avaliações governamentais, conselhos escolares, PPP, relação com a SME...)
11. Você ainda está no cargo de gestão?
12. Se você fizesse o curso novamente hoje, acha que faria alguma coisa de maneira diferente? Por quê?

ANEXO 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O professor Fernando Selmar Rocha Fidalgo e a mestranda Aline Gabriele Pereira, da Faculdade de Educação da UFMG, convidam-no(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “Uso dos tempos e espaços do gestor em formação na educação *online*”.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a análise/avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores da educação através da Educação a Distância, em especial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva dissertação, que estará disponível a partir de agosto de 2013.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos da sua experiência durante a realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar – “Escola de Gestores”. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar.

Em caso de dúvida, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição através dos contatos: Aline Gabriele Pereira (31 8748-3300 – eg.aline@hotmail.com) e Fernando Selmar Rocha Fidalgo (31 3409-6160). Você também poderá entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901 para demais esclarecimentos.

AUTORIZAÇÃO

Eu,_____,portador da Carteira de Identidade número _____, telefone (__)_____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Uso dos Tempos e Espaços do gestor em formação na educação *online*”, como respondente da entrevista elaborada pelos pesquisadores responsáveis.

_____, _____de _____ de 2012

_____

(Assinatura)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.
Pesquisadora: Aline Gabriele Pereira (FAE/UFMG)
Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (FAE/UFMG)