

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIO DE SOUZA JÚNIOR**

**A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES**

**CURITIBA**

**2017**

**ANTONIO DE SOUZA JÚNIOR**

**A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Gestão Educacional, da Escola Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak

**CURITIBA**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

Souza Júnior Antonio de  
S729n A necessidade da formação dos gestores escolares / Antonio de Souza  
2017 Júnior ; orientadora, Sirley Terezinha Filipak. – 2017.  
105 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 85-90

1. Escolas – Organização e administração. 2. Educação e Estado. 3. Gestor  
escolar - Formação. 4. Ensino superior. I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 822  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Antonio de Souza Júnior**

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se no Auditório Sobral Pinto - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak, Prof. Dr. Mauricio Pino Yancovic, Prof. Dr. Valdir Borges e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação do candidato **Antonio de Souza Júnior**, ano de ingresso 2015, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O mestrando apresentou a dissertação intitulada "A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação do trabalho em artigos e/ou capítulos de livros.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak

*Sirley Terezinha Filipak*

Convidado Externo:

Prof. Dr. Mauricio Pino Yancovic

*Mauricio Pino Yancovic*

Convidado Externo:

Prof. Dr. Valdir Borges

*Valdir Borges*

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Peri Mesquida

*Peri Mesquida*

*Patricia Lupion Torres*

**Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak, por todo seu empenho, dedicação e auxílio na realização desta pesquisa e, também, aos professores que participaram do Mestrado Interinstitucional realizado entre a PUC – PR e a Católica de Santa Catarina. Todos eles influenciaram de alguma forma na construção desta pesquisa e na minha própria construção, enquanto pessoa.

Aos Diretores das doze escolas pesquisadas, pela disponibilidade, parceria e colaboração com a pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul, pela compreensão e liberação para realizar a pesquisa e participar dos grupos de pesquisa.

Aos meus pais Antonio de Souza (*in memoriam*) e Volneide Lúcia Sardagna, pelo apoio constante e por sonhar o mesmo sonho que eu.

À Larissa Hübner, minha querida amada, pela compreensão, suporte, revisões nos textos e paciência, durante todos os dias em que estive realizando esta pesquisa.

*“Se a educação sozinha, não transforma a  
sociedade, sem ela tampouco a  
sociedade muda.”*  
(FREIRE, 2000, p.67).

## RESUMO

O presente estudo tem como tema de pesquisa a necessidade de formação dos gestores escolares. Esta pesquisa procurou elucidar o seguinte problema: como a formação de gestores escolares, pode contribuir para o aperfeiçoamento deste profissional e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade da Educação? É objetivo geral desta pesquisa investigar a necessidade de formação para gestores escolares das Redes Públicas Municipal e Estadual, assim como de instituições privadas de ensino de Jaraguá do Sul. São objetivos específicos: 1. Identificar como o sistema de ensino prepara os seus gestores escolares. 2. Caracterizar como a gestão escolar da Educação Básica está sendo desenvolvida, diante das políticas educacionais nacionais. 3. Levantar quais são as maiores dificuldades que os gestores escolares encontram, no seu cotidiano, que poderiam ser minimizadas por meio de formação. A metodologia de pesquisa, com abordagem qualitativa, constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica. A pesquisa está fundamentada nos estudos dos seguintes autores: Akkari; Pompeu; Costa; Mesquida (2011), Andreotti (2006), Ball (2001, 2002, 2010 e 2013), Bogdan; Biblen (1982), Borris (2012), Cury (2002 e 2005), Dermeval (2009), Eyng (2013 e 2015), Juliatto (2013) Luck (2009), Paro (1995, 2009, 2010 e 2015), Sacristán (2013), entre outros. A pesquisa empírica analisou o posicionamento dos diretores de 4 escolas da Rede Municipal, 4 da Rede Estadual e 4 da Rede Privada de Ensino da cidade de Jaraguá do Sul, mediante questionários com perguntas fechadas e abertas. Diante dos dados advindos dos questionários respondidos pelos diretores das escolas, pudemos levantar alguns indicativos sobre a necessidade de formação dos gestores escolares desta cidade. Pudemos concluir que a melhoria do nível educacional das Unidades Escolares, está completamente relacionada com a necessidade de formação dos gestores escolares. Por meio dessa formação e da ampliação do conhecimento gerado, o diretor conseguirá fomentar melhores condições para o alcance dos resultados esperados.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Formação de Gestores Escolares. Perfil dos Gestores Escolares.

## **ABSTRACT**

My dissertation has as a research on the theme the need for training of school administrators. This research sought to elucidate the following problem: how the formation of school managers, can contribute to the improvement of this professional and consequently the improvement in the quality of education? It is the general objective of this research to investigate the need for training for school administrators in the municipal and state public schools, as well as in private schools in Jaraguá do Sul. Specific objectives are: 1. To identify how the education system prepares its school administrators. 2. To characterize how school management of basic education is being developed, in the face of national educational policies. 3. To raise what are the greatest difficulties that school administrators encounter in their daily life and that could be minimized through training. The research methodology, with a qualitative approach, consists of bibliographical research, documentary and empirical research. The research is based on the studies of the following authors: Akkari; Pompeu; Costa; Mesquida (2011), Andreotti (2006), Ball (2001, 2002, 2010 and 2013), Bogdan; Biblio (1982), Borris (2012), Cury (2002 and 2005), Dermeval (2009), Eyng (2013 and 2015), Juliatto (2013) Luck (2013), among others. The empirical research analyzed the positioning of the directors of 4 schools of the municipal network, 4 of the state network and 4 of the private education network of the city of Jaraguá do Sul, through questionnaires with closed and open questions. Given the data from the questionnaires answered by the principals of the schools, we can raise some indicatives about the need for training of school administrators in this city. We can conclude that the improvement of the educational level of the school units is completely related to the need for training of school administrators Through this training and the expansion of the knowledge generated, the director will be able to provide better conditions to reach the expected results.

Keywords: School Management. Training of School Managers. Profile of School Managers.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES SEGUNDO O SEXO .....	56
TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES CONFORME O SEU SALÁRIO BRUTO E RENDA FAMILIAR BRUTA .....	58
TABELA 3: O EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE PELO GESTOR ESCOLAR PARA COMPLEMENTAR SUA RENDA PESSOAL .....	59
TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES CONFORME SUA FORMAÇÃO INICIAL .....	60
TABELA 5: PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA .....	61
TABELA 6: UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PELO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUAS ATIVIDADES .....	62
TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DENTRO DO MAIS ALTO TÍTULO DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE POSSUEM .....	63
TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE OS GESTORES ESCOLARES POSSUEM .....	64
TABELA 9: DISTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO, NA GESTÃO ESCOLAR E NA GESTÃO DA ESCOLA QUE ATUA.....	64
TABELA 10: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES SEGUNDO O SEXO .....	71
TABELA 11: DISTRIBUIÇÃO DO GESTOR QUANTO A SUA IDADE .....	72
TABELA 12: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES QUANTO AO TEMPO EM QUE ESTÁ FORMADO E AO TEMPO EM QUE ATUA COMO DIRETOR ESCOLAR.....	73
TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES CONFORME O SEU LOCAL DE ATUAÇÃO .....	73
TABELA 14: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES QUANTO À SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	74
TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES QUANTO À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	74
TABELA 16: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES QUE POSSUEM OU NÃO FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE EM QUE ATUAM .....	75
TABELA 17: ALTERNATIVAS MAIS ADEQUADAS PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES.....	76
Tabela 18:PRINCIPAIS FATORES QUE DIFICULTAM A GESTÃO ESCOLAR .....	76
TABELA 19: ENTENDIMENTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR.....	77
TABELA 20: FORMAÇÃO DO GESTOR MELHORA A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAeD / UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
coord.	Coordenador
Ead	Educação à Distância
ed.	Edição
Ed.	Editor
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
f.	Folha
FMI	Fundo Monetário Internacional
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
NPGED	Núcleo de Pós-Graduação em Educação
ORG's	Organizadores
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEGBN	Programa Escola de Gestores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
P&b	Preto e branco

p.	Página
ProEM / JF	Programa Ensino Médio Jovem do Futuro
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RedeFor	Rede São Paulo de Formação Docente
SEE – SP	Secretaria de Educação de São Paulo
SEEDUC – RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEDUC - AM	Secretaria de Educação do Amazonas
SEDUC – CE	Secretaria de Educação do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRE / Ubá	Superintendência Regional de Ensino de Ubá
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFBA/ISP	Universidade Federal da Bahia / Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO EDUCACIONAL DO BRASIL .....</b>	<b>22</b>
1.1 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUAS FASES.....	23
1.1.1 A FASE JESUÍTA NO BRASIL .....	23
1.1.2 MARQUÊS DE POMBAL E A EDUCAÇÃO DO BRASIL.....	27
1.1.3 A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO BRASIL .....	29
1.1.4 A FASE IMPERIAL ATÉ O INÍCIO DA REPÚBLICA NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1822 A 1930 .....	30
1.1.5 A ERA VARGAS E O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1930 A 1964.....	34
1.1.6 A DITADURA MILITAR E A SUA FASE NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1964 A 1984.....	38
1.1.7 PÓS-REGIME MILITAR ATÉ OS DIAS ATUAIS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	41
<b>2 O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL .....</b>	<b>48</b>
2.1 A GLOBALIZAÇÃO, A DIVERSIDADE, A PERFORMATIVIDADE E A GESTÃO ESCOLAR .....	48
2.2 O GERENCIAMENTO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DENTRO DA PERFORMATIVIDADE .....	51
2.3 CARACTERÍSTICAS DOS DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL.....	54
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
3.2 PERFIL E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DE JARAGUÁ DO SUL .....	70
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
<b>6 ANEXOS.....</b>	<b>91</b>
6.1 ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	91
6.2 ANEXO B – QUESTIONÁRIO .....	94
6.3 ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	96
6.4 ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA.....	97

<b>6.5</b>	<b>ANEXO E – LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 .....</b>	<b>100</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>102</b>
<b>7.1</b>	<b>APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>102</b>
<b>7.2</b>	<b>APÊNDICE B – TESES .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo desenvolver uma pesquisa sobre a necessidade de formação dos gestores de escolas públicas municipal, estadual e da rede privada da cidade de Jaraguá do Sul – SC, pois é perceptível, que qualquer profissional bem formado, tem mais condições para conseguir melhores resultados em seu local de trabalho.

Ainda nesta perspectiva, a escolha deste tema se fez devido à vivência deste autor na função de gestor escolar, pois fui convidado a ser diretor escolar e não recebi nenhuma formação para assumir esta função.

Na época em que assumi era muito jovem, nunca havia sido gestor de uma unidade de ensino. Minha formação acadêmica, na área da Educação Física, não me forneceu os fundamentos necessários para a área da gestão escolar e ainda na rede em que atuava estava apenas há um ano, sendo esses fatores de grande preocupação e que poderiam ser cruciais para que os meus objetivos junto com os da unidade escolar não tivessem êxito. Desta maneira, encontrei diversos desafios e não encontrava a resposta facilmente. Na verdade, buscava a resposta, mas muitas vezes não a obtinha. Então, decidia “às escuras”. Isso fazia com que me questionasse, sobre como seria importante ter uma formação antes de assumir o cargo, para que pudesse entrar preparado para a função.

Diante disso, na formação do gestor escolar, que é objeto deste estudo, o tema central é a Educação. A Educação está inserida em um contexto contemporâneo, desta forma ela abrange um sentido mais amplo, observando os relacionamentos, as necessidades sociais, físicas, a interdisciplinaridade, enfim a formação completa do cidadão e não somente a Educação na sua perspectiva de ensinar os conteúdos.

Neste mesmo direcionamento, a Educação não pode se restringir apenas ao interesse das instituições que nomeamos escola. A Educação está presente em todos os lugares, sem barreiras, sem empecilhos. E para isso buscamos a etimologia da palavra Educação, trazida por Sampaio, Santos e Mesquida, (2002 p. 07):

[...] a palavra ‘educação’ tem origem em termos latinos, tais como os verbos *‘educare’* e *‘educere’*. Este último vem de *‘ex – ducere’*, que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora; o primeiro, vem de *‘educare’* que significa amamentar, criar, alimentar, por isso mesmo se aproxima do

vocábulo latino '*cuore*' (coração). Daí a palavra 'caridade': oferecer algo que vem do coração.

Podemos evidenciar e reforçar que a Educação é muito mais que uma mera questão de aprendizagem, mas sim no contexto atual, ela se apresenta no sentido de preparar a pessoa para o mundo, para conviver em sociedade, para saber lidar com as situações mais adversas que poderá encontrar. O termo Educação deixa de ser visto como algo simplista para se transformar em algo que realmente tenha relevância na vida das pessoas.

No contexto educacional está inserido o gestor escolar, profissional importante na realização das atividades, norteador das ações nas unidades escolares, na superação das adversidades e no alcance dos objetivos.

Sendo a gestão um dos temas norteadores desta pesquisa, buscou-se a definição da palavra Gestão que, em sua etimologia, advém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, e cujo significado é conduzir, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar, segundo Cury (2002).

Assim, acreditamos que a gestão tem que estar inserida no contexto educacional, como um novo caminho para se administrar as unidades escolares, com a necessidade de não ter somente uma visão administrativa, mas também ter um olhar pedagógico envolvido no processo, englobando essas duas características, conforme Paro, (2009, p.465),

[...] esse percurso que vai do administrativo para o pedagógico deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo. Do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, provendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática.

A pesquisa tem como tema central a necessidade da formação para os gestores escolares, devido ao fato de encontrar poucas formações para esses gestores.

José Aquino Ribeiro (1952, p.70), ao analisar as escolas de São Paulo na década de 1930, traz o seguinte:

[...] outra seria, entretanto, a realidade, se tivéssemos tido para dirigentes uma formação à altura da que temos para os mestres. Até agora tem-se admitido que o melhor professor possa e deva ser o diretor dum estabelecimento, quando, na verdade, pode-se perfeitamente possuir todos

os requisitos para um bom professor, sem possuir os necessários para administrador. Só com uma preparação especial é que se chegaria a verificar se de fato há conveniência na transposição de um cargo para outro.

Faz-se necessário ter um olhar sobre o que especifica a legislação sobre a gestão escolar. Encontra-se na Constituição Federal de 1988, estabelecido no artigo 206, que a gestão da Educação Brasileira será democrática e participativa e o inciso VI deste mesmo artigo afirma que a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL, 1988)

Condizendo com a constituição federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 traz em seu artigo 3.º, inciso VIII, que a gestão do ensino público deverá ser democrática, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Ainda, na LDBEN, no artigo 14, incisos I e II estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A gestão escolar democrática está constituída por meio da legislação e será realizada por todos os atores das unidades escolares, professores, diretores, alunos, pais, funcionários, não cabendo a somente uma pessoa, mas sim ao coletivo de pessoas, definir o que é melhor para aquela comunidade específica.

Entretanto, pode-se observar que muitos dos diretores que hoje exercem esta função, são oriundos da sala de aula, que não prepara esse profissional para o exercício do cargo de gestor escolar, porque o professor é preparado pelos cursos superiores a dar aula, ensinar os alunos, ter domínio da turma, entre outras funções. Também encontramos diretores escolares que, em seu curso de graduação, tinham a habilitação em Administração Escolar, que auxiliava na formação para esses futuros diretores, mas ainda não eram suficientes.

Na gestão, o mesmo encontrará funções como, supervisionar o corpo docente, administrar conflitos, tomar decisões, articular a escola com a comunidade, entre outras e que para tais funções o mesmo não foi preparado. Por isso, se faz necessária uma formação que auxilie esses gestores no bom desenvolvimento das atividades da unidade escolar.

Ainda sobre este fato, talvez seria interessante as redes de ensino, criarem documentos norteadores para os seus gestores que auxiliem os mesmos no dia a dia, como o Ministério da Educação do Chile e o Centro de Liderança (Líderes Educativos) criaram. O documento do Ministério da Educação se chama: *Estrutura para a boa gestão e liderança escolar (tradução nossa)*, que por meio dos seus capítulos, relata uma breve revisão das práticas de desenvolvimento de liderança, gestão e governança e os recursos humanos necessários para o desenvolvimento dessas práticas.

Cabe ainda ressaltar que, além disso, diante das novas políticas educacionais nacionais, se encontram outras questões que são muito importantes e necessitam de um gestor preparado.

Observamos a Educação não em um sentido restrito e quantitativo, mas sim, uma Educação que faz com que o aluno seja bem acolhido dentro da escola, que a mesma seja um lugar seguro para que ele obtenha bons resultados, tanto na sua vida acadêmica quanto nas relações interpessoais e que, junto com isso, toda a comunidade escolar se interesse na melhoria da qualidade de Educação, fazendo com que a escola esteja integrada à Comunidade não sendo algo alheio a ela. Conforme o artigo 9º da resolução n. 4 de 2010, que trata da qualidade social da educação:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (BRASIL, 2010)

Sabemos que mesmo estando longe do que trata este artigo da Resolução n.º 4 de 2010, temos o dever de perseguir estas questões, enquanto educadores que somos e acreditarmos no poder que a Educação tem de modificar a sociedade onde vivemos.

A avaliação, nos dias atuais, se tornou um meio para identificar a qualidade da Educação. Nesse sentido a avaliação tem que ser algo que traga subsídios a toda a comunidade escolar, no intuito de que com ela se possa verificar o que está caminhando bem e, ao mesmo tempo, modificar ou melhorar o que não está bem desenvolvido dentro das unidades escolares.

No entanto, grande parte das instituições utiliza das avaliações oficiais simplesmente como meio de ranqueamento e competição. Exames como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil (onde é calculado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, das escolas públicas), entre outros, são utilizados para esse fim.

A Prova Brasil é uma avaliação de nível nacional que é realizada com alunos do 5º ano e 9º ano e também os diretores das escolas participantes respondem a um questionário que traça o perfil desses diretores. Foi esse questionário que utilizamos nesta pesquisa, para formular o perfil dos diretores de escolas de nosso país.

Podemos perceber isto também, em países como o Chile, por meio da pesquisa do professor Pino (2014, p. 20), que trata sobre a avaliação de escala nacional realizado no Chile:

Embora concorde que um sistema de avaliação Nacional deve ser uma ferramenta de apoio para professores, eu discordo com o SIMCE atualmente pode cumprir adequadamente esta finalidade. Na verdade, a Lei Subsídio Escolar preferencial (2008), os recursos conjuntos de acordo com os resultados, e da Lei Geral de Educação (2009), que ameaça o encerramento dos estabelecimentos com base nesses resultados, tornam muito difícil, se não impossível, o SIMCE ser um apoio eficaz para os professores. Sua lógica mais óbvia é o controle e supervisão do trabalho que eles executam, a lógica de gênero da rendição, prestação de contas na educação, algo denominado como Budge monitoramento e mobilização das escolas para informar famílias. (Tradução nossa).

Desta forma, a avaliação realmente perde seu intuito institucional, de auxílio para o desenvolvimento das unidades escolares e dos propósitos que a mesma tem no intuito de criar cidadãos éticos, justos, solidários, capazes de discernir entre o certo e o errado.

E a gestão escolar, que está integrada com a formação, não somente de professores, mas de gestores, devido ao fato de que atualmente, o gestor escolar tem que articular conhecimentos técnicos, administrativos, educacionais e de âmbito social, para o devido exercício da gestão democrática, faz-se extremamente necessária a formação desse profissional.

No tocante à formação, outra questão importante, dentro do contexto da formação do gestor escolar, é que a categoria dos gestores é composta de professores que ascendem ao cargo de diretor, mas boa parte dos cursos de licenciatura não oferecem, em seu currículo, a matéria de gestão educacional.

Alguns cursos de pedagogia que oferecem essa disciplina, ela não é suficiente, mas ao menos serve como base para esses professores, que podem vir a ser gestores escolares. Para tanto, se pode observar, segundo Santos (2002, p. 68), que afirma a insuficiência desse tipo de formação:

A maneira como estão sendo formados no curso de Pedagogia deixa muito a desejar, por conta, principalmente, da inadequação da base teórica e da ausência de uma abordagem prática efetiva associada à teórica. Acresce isto a falta de recursos humanos, materiais e financeiros, em quantidade e qualidade, à disposição dos diretores para um trabalho, no mínimo, razoável.

No decorrer desta pesquisa, serão apresentadas falas dos diretores escolares, relatando quais são as maiores dificuldades que eles encontram e que poderiam ser minimizadas, por meio de cursos de formação, que atendessem às características gerais do papel do gestor e ainda as específicas para cada rede de ensino, assim podendo resultar em uma melhor qualidade da Educação.

Ainda serão apresentados dados empíricos obtidos por meio do questionário com mais de 50 mil respostas de diretores de escolas participantes da Prova Brasil 2015.

A Prova Brasil é aplicada em todas as escolas do país com os alunos respondendo aos testes de Português e Matemática. Já os diretores escolares respondem a um questionário que trata sobre seu perfil, formação e experiência de gestores. Esses dados estão disponibilizados no *site* Qedu, que é uma produção da empresa Meritt, que tabula dados na área da Educação e também da Fundação Lemann, que é uma organização sem fins lucrativos e tem vários projetos na área da Educação.

Dentro de um universo tão vasto quanto o da Educação, acredita-se que o gestor tem um papel muito importante para o bom desempenho das unidades escolares. Diante disto, uma grande parte dos gestores educacionais não são e nem foram preparados para assumir esta função, nem pela sua formação acadêmica e muito menos pelos sistemas de ensino.

Diante destes fatos, o problema desta pesquisa é: **como a formação de gestores escolares, pode contribuir para o aperfeiçoamento deste profissional?**

A partir deste problema o objetivo geral desta pesquisa é **investigar a necessidade de formação para gestores escolares da rede pública municipal, estadual, assim como de instituições privadas de ensino de Jaraguá do Sul.**

Diante deste objetivo geral, apresenta-se para esta pesquisa três objetivos específicos que são:

- **Identificar como os Sistemas de Ensino preparam os seus gestores escolares.**
- **Caracterizar como a gestão escolar da Educação Básica está sendo desenvolvida, diante das políticas educacionais nacionais.**
- **Levantar quais são as maiores dificuldades que os gestores escolares encontram no seu cotidiano e que poderiam ser minimizadas por meio da formação.**

Uma pesquisa é relacionada não somente com o caminho percorrido por algum indivíduo, nada muito original e novo, mas sim, uma nova maneira de investigar e olhar uma realidade de forma diferente.

Segundo Ludke e André (1986, p. 01):

[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema.

Nesta mesma perspectiva, se traz para esta pesquisa, a metodologia qualitativa pelo fato dela não se preocupar somente com uma representatividade numérica, mas sim, se interessa em compreender os problemas, as angústias as quais um determinado grupo social está ligado, relacionando este grupo com a pesquisa que será desenvolvida.

Para Minayo (2001, p. 14) a pesquisa qualitativa:

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklen (1982) no seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, trazem-nos, cinco características fundamentais sobre a abordagem qualitativa:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural, como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Desta maneira identificamos que o pesquisador, sendo o instrumento principal, necessita estar em contato direto com o ambiente da pesquisa, para que o mesmo obtenha dados e verifique a situação real, do que está acontecendo naquele ambiente, mantendo a originalidade da situação.
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos. Sendo assim, os dados coletados referem-se às situações reais, vividas pelos indivíduos participantes. Podendo ser, entrevistas, questionários, fotografias, entre outros.
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Nessa característica, o pesquisador se preocupa em estudar o problema que se manifesta dentro daquela realidade e não somente nos resultados quantificáveis.
- d) O “significado” que as pessoas dão às coisas, à sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador. Desta maneira, este estudo tem por objetivo observar o ponto de vista dos participantes, como eles repassam as informações, como eles percebem o que está sendo estudado, pois a pesquisa qualitativa permite mostrar o que está acontecendo com determinadas situações internamente.
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, pois se inicia de situações pequenas, únicas, caminhando das mais concretas para as mais gerais.

Pode-se concluir, com base na citação acima, que a pesquisa de abordagem qualitativa necessita que o pesquisador realize suas constatações *in loco*, de situações reais, que se preocupe mais com o processo do que com o produto (resultado da pesquisa), que privilegie o ponto de vista do entrevistado e, por fim, a análise inicia-se com o problema mais específico até os problemas gerais.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, sendo o primeiro a introdução, que traz um apanhado geral do que será tratado nesta pesquisa.

O segundo capítulo aborda o histórico da gestão educacional no Brasil. Este levantamento histórico se faz necessário para verificar como foi estruturada a gestão educacional em nosso país.

O terceiro capítulo aborda o perfil do gestor educacional atual, com características de uma sociedade performativa, uma sociedade que visa os

resultados, que utiliza de avaliações de grande escala somente com o objetivo de ranqueamento e não com um olhar pedagógico sobre ela, que trata o aluno somente como um número, não como uma pessoa que necessita de vários estímulos, atenção e muitas vezes, um olhar que vai além do pedagógico, pois os problemas que ele tem de aprendizagem podem estar relacionados com questões sociais. Ainda neste capítulo, a análise dos questionários da Prova Brasil, que foram respondidos pelos diretores de escolas públicas, que apresenta várias características: quem, qual a formação, qual o pagamento do diretor de escola em nosso país, entre outros aspectos.

O quarto capítulo traz a análise dos dados da pesquisa, primeiro contextualizando e relacionando com os dados apresentados no terceiro capítulo e, em seguida, analisando os dados encontrados na pesquisa de campo realizada com os diretores escolares da cidade de Jaraguá do Sul.

Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais, onde o problema, os objetivos e a fundamentação teórica são retomados, analisados, após a pesquisa realizada no município de Jaraguá do Sul.

## 1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO EDUCACIONAL DO BRASIL

Estudar o contexto histórico da gestão escolar na educação brasileira, os sucessos e fracassos, pode orientar os educadores na tomada de decisões em situações presentes e futuras.

Diante disto, faz-se necessário um olhar metuculoso em relação ao tema Educação para analisar as questões históricas relacionadas a ela, pois percebe-se hoje, que qualquer indivíduo tem uma opinião formada sobre Educação, como ela era, como ela é ou como ela poderia ser. Isso reforça a importância de uma visão histórica dos fatos que embasaram toda a estrutura da Educação atual, pois sem esse estudo pode-se ter um olhar equivocado, opiniões não assertivas ou influenciadas pela mídia, que analisa os fatos de forma isolada e dissemina essa opinião para todo o país. Segundo Lombardi (2006, p. 11):

Estamos vivendo sob uma estrondosa avalanche de informações sobre os mais diferentes assuntos, com forte ênfase na educação e na importância da escola transformada em panaceia para todos os males da combalida sociedade contemporânea, ciclicamente torpedeada por graves e profundas crises econômicas, sociais, políticas e geopolíticas, bem como por agudas crises morais.

Lombardi (2006, p.11) traz três visões interessantes sobre a História da Escola. A primeira delas é a visão *a-histórica* que trata a escola como um tipo de organização que sempre existiu da mesma forma, com a mesma estrutura, com o mesmo estilo de ser, tentando eternizar a escola que não teria passado, nem futuro, apenas o que é hoje.

Já a segunda visão é uma visão *anacrônica*, sem cronologia, considerando a escola de ontem muito melhor, em todos os seus aspectos, organização, disciplina e conteúdo, desconsiderando mudanças desenvolvidas ao longo da História, algumas sendo de grande relevância para a escola e sociedade, Lombardi (2006).

E a terceira é a ideia da escola, que toma todas as relações como apenas uma representação ou expressão ideal e distorcida da realidade, ou ainda uma ideia generalizada e abstrata do mundo, do homem e da vida como um todo, Lombardi (2006).

A abordagem histórica da gestão escolar visa compreender as mudanças históricas que aconteceram diante deste tema. A administração escolar é

equiparada à administração empresarial ou apenas apoiada na legislação vigente, tendo como principal objetivo o aumento da produtividade ou da performatividade, não observando que na Educação, existe um longo processo para transformação dos indivíduos envolvidos (alunos, professores, funcionários, gestores, pais entre outros) e da sociedade na qual está inserida, para que se alcancem resultados concretos e duradouros, Lombardi (2006).

O levantamento histórico de como se estruturaram a Educação e a Administração Escolar no Brasil permite compreender de uma maneira mais adequada como a administração escolar foi constituída e que ela não é algo sem objetivos e sem ideologias, mas sim, que foi construída com o passar do tempo, formulada por homens que tiveram seus erros e seus acertos e que pode ser transformada pelos mesmos.

## 1.1 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUAS FASES

A Administração Escolar ou a Gestão Escolar, como chamamos atualmente, teve diversas fases durante a construção do sistema educacional brasileiro. Essas fases permeiam o sistema educacional, pois ao longo de sua criação foi se verificando a necessidade desses profissionais para o melhor desenvolvimento das unidades escolares e, conseqüentemente, do fazer pedagógico.

Sendo assim, serão apresentadas essas fases para que possamos compreender, de forma mais clara, como se constituiu este profissional.

### 1.1.1 A FASE JESUÍTA NO BRASIL

Portugal teve grandes dificuldades no início da colonização brasileira. O objetivo português era a colonização por ocupação, até que se chegou a um ponto que se percebeu que, desta maneira, seria fácil perder o seu território para outro país europeu. Então, Portugal deu início à colonização por povoamento e cultivo da terra, mas logo se percebeu que isso não seria suficiente para a colonização estar completa. Havia a necessidade de converter os nativos para a fé cristã, por meio da catequese e da instrução.

E então, um grupo específico ficou encarregado desta tarefa, os Jesuítas, como destacam Seco, Ananias e Fonseca (2006, p. 55):

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil com Tomé de Souza, meio século após a chegada dos primeiros portugueses, e tinham como função primeira converter os indígenas locais para a fé cristã pela catequese e pela instrução, como vimos, servindo, ao mesmo tempo, aos interesses do colonizador e da Igreja contra-reformista. Podemos dizer, portanto, que o início da organização escolar no Brasil-Colônia esteve diretamente vinculado à política colonizadora dos portugueses.

Sendo assim, os Jesuítas teriam de catequizar e instruir os nativos, mas principalmente, a oligarquia colonial, seguindo fielmente os preceitos que se encontravam no livro de regras da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*. Os Jesuítas no Brasil, após um lapso educacional de cerca de 50 anos, estabeleceram o primeiro sistema educacional no país.

Tratando sobre os Jesuítas no período colonial, afirmam, Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 170 e 171), “[...] que o modelo educacional proposto pelos Jesuítas [...] pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro.

Portanto, os Jesuítas, na questão da administração, organização ou gestão escolar tinham muito bem descrito como teria que ser, por meio da *Ratio Studiorum*, que ditava a maneira que os Jesuítas procederiam em seus ambientes educacionais de forma única em todo o mundo. Havia uma padronização de como seriam realizadas as tarefas.

Mas a *Ratio Studiorum*, que foi finalizada em 1599, foi composta de outras obras, entre elas os *Exercícios Espirituais* de Inácio Loyola e o *Modus Parisiensis*, que se apresentavam muito eficazes para o ensino, conforme Mesquida (2013, p. 241),

A Sociedade, ou Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação, elaborar as bases teóricas da sua prática pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições, em especial o seu capítulo IV, os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita. Podemos dizer que a elaboração do *Ratio* definitivo, aquele que iria universalizar uma peculiar forma de educar, constituindo um sistema de ensino, é fruto de uma “caminhada” de meio século. O primeiro *Ratio Studiorum* deve-se a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548, o segundo foi o *Ratio* de Aníbal Coudret, em 1551, o terceiro, o *Ratio* de Diego de Ledesma, de 1553 (*De ratione et ordine studiorum collegii romani*), o quarto é o *Ratio* de Borja, elaborado em 1573, tendo como título *Summa Sapientia*, a elaboração do quinto *Ratio* coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o *Ratio* de 1591, uma preparação para o *Ratio* definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos “doutos” da Companhia.

Seco, Ananias e Fonseca (2006, p.56) definem a *Ratio Studiorum* da seguinte maneira:

O documento final, publicado em 1599, compõe-se de trinta conjuntos de regras. A *Ratio* é um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento entre os membros da hierarquia, entre os professores e os alunos, e é também um manual de organização e administração escolar. Além disso, apresenta, no campo da metodologia, sugestões de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno. Em suas regras gerais encontramos as orientações a serem seguidas quanto ao comportamento mais aconselhável ao Provincial, ao Reitor, ao Prefeito de Estudos, aos Professores e até aos funcionários menos graduados, visando o bom funcionamento do estabelecimento e resultados positivos da educação.

Verificando a situação encontrada no Brasil, os Jesuítas perceberam que esses documentos norteadores deveriam sofrer algumas adaptações, sem perder de vista o objetivo principal da Companhia, que era conversão à fé católica, pois para catequizar os nativos, também teria que ser dada a Educação formal, na escola, e ainda existiam as crianças nascidas aqui, que seriam educadas.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, a *Ratio Studiorum* ainda não tinha uma publicação definitiva. Então, foi relativamente mais fácil realizar as alterações necessárias para a adaptação ao país.

Dentre as adaptações mais importantes que os Jesuítas tiveram que realizar, podemos citar quatro: a primeira delas foi o aprendizado da língua nativa. Os Jesuítas não mediram esforços para o aprendizado da língua nativa, pois com isso, eles conquistavam mais facilmente os nativos, conseguiam traduzir orações e músicas para essa língua. Tentavam aproximar os contos e mitos dos nativos com as histórias do cristianismo europeu, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

As escolas jesuítas ensinavam as primeiras letras e nos colégios eram preparados os futuros dirigentes. No século XVIII, os padres Jesuítas que vinham ao Brasil catequizar e educar encontraram outra dificuldade muito grande: a falta de infraestrutura para realizar as suas aulas. Desta forma, tiveram que eles próprios erguer escolas e igrejas, nascendo aí a segunda adaptação importante dos Jesuítas a *Ratio Studiorum*, a educação profissional.

Para Saviani (2008, p. 43), que identificou a forma dos Jesuítas organizarem a Educação no Brasil de “Pedagogia Brasílica”, relata que:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem Jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus consubstanciado no *Ratio Studiorum*.

Já a terceira adequação foram os aldeamentos. Naquela época, os Jesuítas encontravam ainda alguma dificuldade para o êxito na cristianização dos nativos. Os aldeamentos foram fundamentais para o sucesso, pois a submissão e controle dos nativos, por meio dos soldados do governo e dos membros da Companhia estavam mais delimitados. Dentro desses assentamentos segundo Seco, Ananias e Fonseca (2006, p, 65):

[...] os jesuítas poderiam catequizar os nativos mais rapidamente, isolando-os dos maus exemplos e da exploração dos colonos, além de limitar o espaço físico que ocupariam, liberando áreas para a agricultura e a expansão das vilas e cidades, adequando-os às formas “civilizadas” de economia e convívio social. A disciplina era outro elemento presente nos aldeamentos, não apenas para manter a ordem, como também para ajudar na destruição dos antigos hábitos dos nativos, através da obediência, sendo obrigados a seguir a rigidez imposta pelos padres.

E a quarta e última adequação importante foi a implantação do ensino elementar, com as aulas de ler, escrever e contar e o ensino de Humanidades, sendo esta parte do Ensino Secundário como é descrito na *Ratio Studiorum*.

Por fim segundo Seco, Ananias e Fonseca (2006, p. 66), “[...] no Brasil também foi instalada toda a hierarquia administrativa e docente dos colégios que era prescrita pela *Ratio Studiorum*. Essa hierarquia era supervisionada pelos padres visitantes enviados da Europa pelo Provincial Geral da Companhia”.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 188):

Assim, pode-se supor que os jesuítas possuíam um projeto educacional, que, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da Colônia brasileira.

Os Jesuítas conseguiram aplicar e atingir os seus objetivos, saindo apenas da catequização, enquanto estavam no Brasil. Embora talvez, não sendo da melhor maneira possível, temos que reconhecer que eles estabeleceram o primeiro Sistema Educacional que o país teve, durante um longo período.

### **1.1.2 MARQUÊS DE POMBAL E A EDUCAÇÃO DO BRASIL**

O Marquês de Pombal ou Sebastião José de Carvalho e Mello, em 2 de agosto de 1750, assumiu o cargo de Primeiro-Ministro do rei D. José I, com o objetivo de realizar grandes reformas em todos os âmbitos do governo português (político, administrativo, econômico, cultural e educacional) e, para isto, necessitaria estabelecer um grande controle do Estado para que se perpetuasse o poder único do rei, tendo a nobreza e a Companhia de Jesus sido mais afetadas. Segundo PAIVA, (2002), Marquês de Pombal foi “Primeiro-Ministro do Rei de Portugal, D. José I, em 1759, quando todos os bens da Companhia foram confiscados em favor da Coroa e as escolas entregues a sacerdotes de outras ordens religiosas e, posteriormente, a professores leigos, com a implantação das aulas régias.”

Os *Alvarás Régios* afetaram o Sistema Educacional Brasileiro. O primeiro Alvará Régio de 28 de junho de 1759, entre outras normas mencionavam, segundo Shigunov Neto e Maciel (2006, p.470)

[...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Por meio deste documento, o Marquês de Pombal realizou a descontinuação do Sistema Educacional que existia no Brasil, até então, criado pelos Jesuítas. Mas, dentro desta perspectiva, o mesmo tinha outros interesses, não somente de modificar a Educação que antes servia aos interesses da fé, mas sim, o de formular um sistema educacional que serviria aos interesses do Estado.

Ainda segundo Saviani (2008, p.80):

A penetração das novas ideias, de influência iluministas, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como Dom Luís da Cunha, Luís Antonio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião Jose de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal. A esses, que exerceram algum tipo de função diplomática, acrescentam-se outros que, por serem acusados de judaizantes, foram perseguidos pela Inquisição, como foi o caso de Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Pelos seus vínculos com outros países europeus, em especial com a Inglaterra, Itália, e França, esses personagens eram chamados de “estrangeirados”. Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

Porém Portugal, com a saída dos Jesuítas, não consegue gerir os Sistemas Educacionais, principalmente na parte de administração e controle. Nesse instante é que desponta o cargo do Diretor Geral de Estudos, com plenos poderes, para alcançar a intenção do governo de unificar a Educação, por meio do seu controle, pois o mesmo escolhia e fiscalizava professores, introduzia as aulas régias, entre outras obrigações.

Mas, mesmo com todas as tentativas do governo português de suprir a ausência dos Jesuítas, instituindo várias ações, por meio dos *Alvarás Régios*, ele não conseguiu eliminar a grande lacuna que ficou na Educação, com a saída da Companhia de Jesus, pois a estrutura organizacional que estava se formando, não agradava às populações e mais uma vez, voltava a favorecer a poucos.

Os maiores problemas advindos desta reforma pombalina foram sentidos no Brasil, pois ficou muitos anos sem um Sistema Educacional Básico, como afirma Akkari, Pompeu, Costa e Mesquida, (2011, p. 475):

A expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, no quadro da tentativa de fazer medrar as ideias iluministas em Portugal e fazer o País sair do feudalismo e entrar no sistema capitalista europeu, criou um vazio na educação no Brasil, que durante quase três quartos de século ficou praticamente sem o ensino básico.

Portanto, as reformas do Marquês de Pombal para o Brasil, trouxeram muito mais prejuízos do que avanços. Passou-se muito tempo sem um Sistema Educacional formado, aulas isoladas, professores despreparados, direções que somente controlavam, levaram à destruição do Sistema Educacional que havia se instalado anteriormente, mas estava melhor organizado e mais sólido do que estava se instalando no Brasil com essas mudanças.

### 1.1.3A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO BRASIL

No final de 1807, Portugal é invadido pela França, a mando de Napoleão Bonaparte. Fato que obrigou a família real portuguesa a deixar seu país vir para sua colônia, o Brasil, instalando a sede do governo português aqui. Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Esse fato fez com que o príncipe regente, tivesse que tomar uma decisão administrativa muito importante: a “abertura dos portos”. No que consistia essa determinada ação para o Brasil? Para o Brasil, marcava o fim da dependência e do monopólio brasileiro em relação ao governo português, pois desta forma o que se produzia no Brasil poderia ser comercializado com outros países, que no caso brasileiro era, principalmente, a Inglaterra, segundo Borris (2012, p.75).

O Príncipe Dom João, que regia o reino desde 1792, quando sua mãe Dona Maria fora declarada louca, decidiu-se, em poucos dias, pela transferência da Corte para o Brasil. Entre 25 e 27 de novembro de 1807, cerca de 10 a 15 mil pessoas embarcaram em navios portugueses rumo ao Brasil, sob a proteção da frota inglesa. Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Com a necessidade da família real se mudar para o Brasil e o seu governo também, houve a criação de algumas novas estruturas de ensino com necessidade de suprir a demanda criada aqui. Como afirmam Seco, Ananias e Fonseca (2006, p. 72):

A Colônia, como sede do governo, necessitou de uma série de mudanças. Uma delas foi na política educacional que vinha sendo seguida, fundando-se várias instituições, como a Imprensa Régia, que possibilitou a produção tipográfica; a Biblioteca Nacional; o Museu Nacional; as escolas de ensino superior, como a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar, os cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os cursos para a formação de técnicos, em áreas como economia, desenho técnico, química, agricultura e indústria. Através dessas instituições, nossa cultura se emancipa da de Portugal, rompendo com a Universidade de Coimbra.

Mas o que se pode observar na parte de Administração Escolar, é que o ensino nos níveis primário e secundário, não teve grandes mudanças. Continuaram

as aulas de ler, escrever e cálculo, para o nível primário e as ditas aulas régias para o nível secundário. A importância que se dava ao ensino básico no Brasil, evoluiu muito lentamente, começando a criar maior importância, quando se percebeu que as aulas no nível primário seriam uma forma de preparar para o nível secundário e assim, ascender a algum trabalho de posição social.

Ainda permanecia a estrutura criada pelo Marquês de Pombal, com a figura do Diretor Geral de Estudos, que controlava, fiscalizava, administrava o ensino entre outras funções, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Marques de Pombal foi quem iniciou, efetivamente, o controle do Estado sobre a Educação brasileira, mas mesmo com a criação de um imposto específico (o subsídio literário) para suprir as necessidades educacionais, não conseguiu igualar a tudo o que foi realizado no período jesuíta, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Apesar das inovações realizadas com a vinda da família real serem de profunda importância para o país, a Educação Básica foi deixada de lado mais uma vez, conseqüentemente, não houve grande evolução cultural e educacional da grande massa brasileira e sim, dirigiu-se o foco de ação somente em direção aos interesses do governo daquela época, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Cabe ressaltar, que desde os primórdios da Educação brasileira o governo somente se preocupava com seus próprios interesses, não verificando a real necessidade de sua população, limitando-a ao mínimo e a população teve que aceitar esse mínimo para não ficar sem nada, instaurando assim, um privilégio histórico: aos que têm condições financeiras a terem mais acesso à Educação e aos que não têm, se contentarem com o mínimo que o governo ofertava.

#### **1.1.4 A FASE IMPERIAL ATÉ O INÍCIO DA REPÚBLICA NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1822 A 1930**

Após a proclamação da independência de Portugal, no Brasil, se instaurou uma época propícia e necessária, para a estruturação da Educação do país, pois era necessário pensar na formação das gerações futuras. Diante desta perspectiva, Oliveira (2004, p. 948) descreve a estrutura do ensino brasileiro daquela época, da seguinte forma:

A estrutura geral do ensino ficou da seguinte forma: o poder central encarregou-se do ensino superior em todo o País e os demais níveis ficaram a cargo das províncias — com exceção do Colégio Pedro II,

nomeado em homenagem ao nosso segundo governante imperial, que deveria servir de modelo às escolas provinciais.

Surge assim, a criação da primeira lei da Educação Nacional Brasileira conforme Anexo E, a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, estabelece entre outros aspectos, a criação das escolas de primeiras letras, como apresentada a seguir (Coleção de Leis do Império do Brasil. 1827, p. 71):

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias. [...]

Mas essa lei era tão abrangente que o governo imperial, não conseguiria suportá-la por muito tempo devido a fatores econômicos, técnicos e políticos. O governo teve que dividir esse fardo com as províncias. Em 12 de agosto de 1834, foi feito o Ato Adicional à Constituição do Império, Seco, Ananias e Fonseca (2006). Este que fora chamado de descentralizador, por transferir às províncias o poder de legislar sobre suas próprias questões, acabou tornando precária a Educação que estava se constituindo.

Anísio Teixeira (1999, p.357), sobre essa situação afirma que:

Por isto mesmo, quando, com a independência e as idéias então dominantes de monarquias constitucionais liberais, procurou-se organizar o País, já com o pensamento na educação do povo brasileiro, confiou-se esta tarefa às Províncias, deixando-se o sistema da elite sob a guarda do poder central, afim de se lhe salvaguardar o caráter anterior. Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de descentralizador, quando, na realidade, pelo menos em educação, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante

Na questão da Administração Escolar, nessa época, não existia a função do diretor escolar ainda criada. O professor era o responsável direto pela organização de toda a unidade escolar e este estava subordinado ao Presidente da Província. Já na estruturação do Ensino Secundário, no estado de São Paulo, foi criado, como em outros estados, o Liceu, onde surgiu pela primeira vez o cargo de diretor, “[...] para o Liceu o cargo foi estabelecido. A Lei n.º 29, de 16 de março de 1847, que

estabelecia os regulamentos dos Liceus de Artes e ofícios em São Paulo, que iniciou em 1880 e se efetivou em 1890, assim prescrevia: “O governo nomeará um cidadão de intelligencia e reconhecida probidade e patriotismo para directhor do licêo” (SÃO PAULO - Província, 1868, apud SECO, ANANIAS E FONSECA, 2006, p.79).

O diretor deste Liceu tinha várias obrigações, entre elas: inspecionar os professores, sugerir mudanças, alterações na rotina do colégio, produzir o mapa de alunos frequentes, repreender alunos, marcar e presidir banca de exames de alunos, entre outras funções. Tudo tinha que ser remetido ao Presidente da Província, sempre que necessário e, principalmente, ao final de cada ano, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Uma das grandes preocupações do governo era a de controlar todo o Sistema Educacional, para evitar possíveis “transformações”. Além do controle de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, o governo tinha a necessidade de um controle muito forte sobre os professores e sua formação, para que ela estivesse de acordo com a conduta pregada na época, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Para se alcançar esse objetivo foram criadas várias formas de fiscalização, entre elas, em São Paulo, os inspetores, que seriam responsáveis por toda a instrução da Província. Havia os inspetores locais que transmitiam a esse Inspetor Geral a situação de cada localidade, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Dentro deste panorama, o que se pode afirmar é que todas as leis instauradas nessa época ajudaram na construção da escola atual, de forma que fez o Governo Central e das Províncias abrirem os olhos para a real necessidade da instrução da população, mas em relação a sua administração, quase não se mudou nada do que tinha antes. Na maioria dos lugares, ainda era o professor, que além de sua função de educar, tinha que dar conta da administração geral da escola, fazendo com que o mesmo perdesse o seu foco principal e, infelizmente, essa situação, em alguns lugares durou por muito tempo, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

No final do século XIX, pelo interesse de alguns militares e políticos republicanos civis se juntaram e fizeram a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, com um detalhe: mais uma vez, sem participação alguma do povo.

Concomitante a isso, a sociedade se modernizava e clamava por mudanças em todos os seus âmbitos. Dentre eles, devido à maior urbanização, grande

migração e a criação de uma nova classe, a classe dos operários, a Educação estava em pauta para mudanças novamente, pois a grande precariedade, a falta de vagas nas escolas, a formação e condições ínfimas de trabalho dos seus professores eram questões que poderiam ser, novamente, discutidas e mais uma vez, dentre todos os estados, o de São Paulo parte na frente no quesito da Educação Pública, Seco, Ananias e Fonseca (2006).

Logo após a Proclamação da República, São Paulo inicia a reforma da Escola Normal. O decreto de 12 de março de 1890 traz à tona a necessidade de uma boa formação dos professores, considerando a Educação como ponto chave para a evolução e transformação do país, segundo Reis Filho (1995, p.49):

Tanto que estabelece, no preâmbulo do decreto de 12 de março, (35) os considerados indicadores da orientação que deseja imprimir em toda reforma da instrução pública: “considerando que a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento.

Acompanhando a todas essas mudanças, ocorre a reformulação de todo o programa de estudo da Escola Normal e, com isso, aparecem as primeiras indicações do cargo de Diretor Escolar, na criação da Escola-Modelo, esta que serviria para a prática de ensino dos alunos que cursavam a escola normal, sendo este cargo nomeado pelo governo, Reis Filho (1995).

Portanto, no final do século XIX, ocorre pela primeira vez a nomeação do Diretor Escolar para administração das Escolas Públicas, no estado de São Paulo, em todos os seus níveis (normais, modelos e ginásios). Mas, a criação da função do diretor escolar enfrenta outro impasse. Ao mesmo tempo em que era importante ter alguma pessoa que administrasse a escola, tivesse um olhar de cunho pedagógico sobre o que estava sendo ensinado e que fosse uma pessoa de referência para a comunidade local, o governo queria manter o controle sobre cada instituição, ou seja, queria garantir que todas as suas reformas fossem integralmente efetivadas, não muito distante do que acontece ainda hoje, o diretor é o reproduzidor do que os governantes que estão no poder querem, Reis Filho (1995).

Esses novos diretores, dentro de suas comunidades tornaram-se referência para a população local. Assim, os mesmos eram convidados a falar sobre questões de Educação, mas ainda sobre outras questões do cotidiano da vida das pessoas.

Isso ainda acontece em algumas localidades do país. O diretor escolar torna-se referência para determinada comunidade, por seus conhecimentos e atitudes.

Porém, com a necessidade imensa de cumprimento do que era determinado, no caso, pelo governo paulista, cada vez mais foram sendo criados aparelhos para fiscalização do Ensino no estado. Sendo assim, o papel de destaque que o diretor escolar assumiu no início da República, no início da década de 1920, foi se perdendo com a criação de várias delegacias regionais e inspetorias escolares, com a função primordial de fiscalizar o ensino para o estado, Reis Filho (1995).

Nessa época, com a preocupação de fiscalização do ensino, cria-se a Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, para a formação de professores e de pessoas que estivessem capacitadas para exercer a função de dirigir uma unidade escolar. Tudo isto, até o final da década de 1920, foi criado com a intenção de formalizar a instrução das pessoas daquela época, em relação a todas as mudanças que o país atravessava, deixando de ser imperialista para se tornar uma república. O clamor popular passou a exigir mudanças na Educação, que se estendessem a todas as camadas da população, Reis Filho (1995).

#### **1.1.5A ERA VARGAS E O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1930 A 1964**

O período de 1930 até 1964 é marcado por mudanças econômicas, sociais e políticas em nosso país. Em 1932, ocorreu a Revolução Constitucionalista, reivindicando a volta ao poder da burguesia paulista, que havia perdido sua posição e, em 1937, o golpe chamado de Estado Novo, que tinha a intenção de manter a ordem institucional e era totalmente contra ao regionalismo, que vinha detendo o poder político, Andreotti (2006).

Muitos grupos populares, como de professores e mesmo da classe política começaram a tratar a Educação como um dos principais caminhos para se ter uma nação mais forte, como podemos verificar na fala de Andreotti (2006, p.105):

Como resultado, houve a criação, por educadores, da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, incentivadora de vários debates em torno da questão educacional; a formação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930; a promulgação da Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e a proposição

de inúmeras reformas educacionais no período, demonstrando que, nessas décadas, ocorreram mudanças formais e substanciais na educação escolar do país. Foi sem dúvida um momento em que predominou uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social.

A criação da Associação Brasileira de Educação (1924) para discussões em torno da Educação, a criação de Ministério da Educação (1930) e a cobrança com relação à criação de um Plano Nacional de Educação é de certa forma um marco histórico para a Educação Nacional. Neste momento, pode-se perceber que a Educação começa a ser estudada, como não ocorreu anteriormente, mas certamente que ainda não era da forma mais coesa, mas representou um grande avanço, em comparação ao que se tinha para o que começava a surgir, Andreotti (2006).

Com essas discussões aumentando no cenário nacional, certamente haveria posicionamentos positivos e contrários a tudo o que já existia e o que viria a ser criado. E neste momento, que são lançados alguns manifestos e movimentos, como o movimento da *Escola Nova, que era* liderado por educadores, que almejavam que a escola pública fosse para todos e que pregava inovações na parte pedagógica, contrapondo-se à escola tradicional. Esses educadores tinham influência americana de John Dewey precursor desse movimento, nos Estados Unidos. Já na defesa da manutenção desse tipo de escola tradicional, os católicos conservadores, tinham grande poder político e por trás disso, havia os interesses das escolas particulares, Andreotti (2006).

No meio dessas discussões que levaram alguns anos, podemos destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932, coordenado por Fernando de Azevedo, que entre outras coisas, defendia a escola laica, gratuita e obrigatória exercida pelo governo e a não separação dos sexos. Já os católicos saíam em defesa da escola com doutrina religiosa, no intuito de não formar somente intelectualmente, mas também, formar uma pessoa em valores morais e cívicos. No ensino particular, a responsabilidade da Educação seria da família, privando assim, a massa e favorecendo a interesses privados e a separação por sexo nas instituições de ensino, Andreotti (2006).

Mesmo diante de tantos conflitos de interesses, e grupos divergentes, Cury (1982, p. 07), reflete que:

Ontem como hoje, a busca de um novo Estado Democrático de Direito, que se consubstanciasse através de uma Assembléia Nacional Constituinte, gerou a necessidade de que grupos com tendências divergentes se unissem num gesto de compromisso. Gesto em que ímpares se tornassem momentaneamente parceiros, a fim de unidos, recusar posições passageiras e mesmo reacionárias.

E ainda para Saviani (2006, p.33), o Manifesto dos Pioneiros (1932), traz a seguinte característica:

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Após o Estado Novo, ocorreram grandes alterações políticas no país e houve a inserção de capital estrangeiro para subsidiar o crescimento econômico e a continuidade dos que eram necessários para aquela época. *Slogan* como 50 anos em 5, fizeram o Brasil mudar os seus caminhos e alinhar-se com o mercado internacional, não ficando de fora a Educação, Andreotti (2006).

Mais uma vez renovadores e católicos estavam diante dos embates pela Educação Nacional. Segundo Andreotti (2006, p. 111), “Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para se discutir as bases da educação nacional, que, somente 13 anos depois, em 1961, foi promulgada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Esta demora não se diferencia muito dos tempos atuais, Andreotti (2006).

Desta maneira promulga-se então, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4024, de 1961. Nela, podemos identificar certa omissão da questão da gratuidade do ensino, em favor das escolas privadas. A estrutura educacional proposta nesta lei era a de três graus, que são eles: o Primário, o Médio e o Superior, todos eles ministrados em nossa língua nacional. Segundo Marchelli (2014, p. 1483)

o sistema educacional brasileiro foi formulado pela primeira LDB de acordo com a seguinte terminologia: primeiro grau, constituído por escolas maternais, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo

os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Sobre as expressões citadas acima, estrutura e sistema, buscamos uma reflexão de Saviani (2008, p. 84), que:

Assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o *sistema educacional* é resultado da educação sistematizada. Isso implica, então, que não pode haver *sistema educacional* sem educação sistematizada, embora seja possível está sem aquele. Sócrates, por exemplo, exerceu atividade educacional sistematizada; todos os requisitos apontados acima foram preenchidos pela sua ação educativa. Não se pode, entretanto, afirmar que Sócrates tenha construído um *sistema educacional*. Isto pode ocorrer porque a atividade sistematizadora pode ser reduzida a uma tarefa individual. O sistema, porém, ultrapassa o indivíduo. Com efeito, os indivíduos podem agir de modo intencional visando, contudo, objetivos diferentes e até opostos. Estas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado comum; este não traz, contudo, um caráter de *sistema*, mas de *estrutura*. Isto não quer dizer que se trata de um resultado irracional, incompreensível, sem sentido. Basta empreender a análise da estrutura passando do produto ao modo como foi produzido e o processo se tornará compreensível, sua racionalidade será posta em evidência. Embora racional e compreensível é, no entanto, um resultado não-intencional.

Essas foram as principais mudanças desse período na questão da Educação, que é de suma importância entender, para analisar a Administração Escolar nessa época.

Juntamente as mudanças educacionais ocorridas nesse período, outra vertente era a da formação dos profissionais que atuavam ministrando essas aulas e ainda dos profissionais que, além de ministrar as aulas, iriam ser os Administradores, Inspetores ou Diretores dessas unidades escolares.

Diante dessa necessidade de formação de nível superior, que era muito defendida pelos renovadores, São Paulo, mais uma vez, saiu na frente, com marcos importantes para a formação de administradores e professores, conforme as seguintes datas, (ANDREOTTI, 2006, p. 115):

- a) 1931 – transformação da Escola Normal em Instituto Pedagógico, ainda escola de ensino médio, que compreendia um jardim de infância, uma escola de aplicação, um curso complementar, um curso normal e um curso de aperfeiçoamento pedagógico, já no último é incluída a cadeira referente à Administração Escolar;
- b) 1933 – O Instituto Pedagógico foi transformado em Instituto de Educação, agora de nível superior, com o intuito de formar professores primários e secundários e, também, administradores e diretores;
- c) 1934 – criação da Universidade de São Paulo com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o que possibilitou a formação de nível superior

para professores e a disciplina de Administração Escolar se transformou em um curso de especialização.

Em relação à qualificação deste administrador, tanto quanto a do professor, com o passar dos anos, foi aumentando a exigência, até que a LDB de 1961 traz, mesmo que ainda de forma muito abrangente, que o diretor será um profissional qualificado, cabendo aos estados realizar essa determinação, Andreotti (2006).

De certa forma a administração/gestão escolar dessa época, como a de hoje, ainda necessitava de literaturas que subsidiassem e apoiassem esses profissionais. Sendo assim, os mesmos se apoiaram em questões da administração geral adaptando para a administração de suas unidades escolares, pois as administrações podem ser as mesmas, mas sempre respeitar-se-á a individualidade de cada espaço.

Pode-se identificar que a profissão do Administrador Escolar, passou a ganhar importância, pois nesse período, surgiram leis que determinam a existência do mesmo e o mais fundamental: cursos de formação específica para o exercício desta função.

#### **1.1.6 A DITADURA MILITAR E A SUA FASE NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – 1964 A 1984**

O período da ditadura militar, no Brasil, foi um período de transformações em alguns setores como o econômico, administrativo e político. No setor econômico, viu-se uma grande aceleração da economia devido ao fato do alinhamento com o capital internacional, nos setores administrativos e políticos. O fato mais marcante foi o grande controle sobre tudo o que acontecia no país e a repressão dos que fossem contra o regime autoritário instalado, Clark, Nascimento e Silva (2006).

A Educação tornou-se o principal setor que teria de ser controlado, pois não era vista como interessante a instrução da massa e as pesquisas teriam que ser controladas para garantir a ordem social. Mas ao mesmo momento em que haveria um controle maior sobre a educação, havia uma pressão social para melhoria da mesma, pois com a melhora no crescimento econômico e o crescimento na industrialização, era necessária uma população mais preparada para inserção o trabalho.

Para que o Brasil não perdesse o controle sobre esse setor, mais uma vez o país solicitou auxílio internacional, dos Estados Unidos, para a resolução deste impasse. Assim, o MEC – Ministério da Educação, fechou vários acordos educacionais com USAID – *United States Agency for International Development*; nos quais esta agência teve muito envolvimento na organização do Sistema Educacional Brasileiro, que era necessário para aquele momento, Clark, Nascimento e Silva (2006).

Segundo os autores Clark, Nascimento e Silva (2006, p. 128):

Para os países centrais, que implementavam a expansão do capitalismo, os investimentos na área de educação dos países periféricos tinham por objetivo expandir mercados, introduzindo novos hábitos de consumo nas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. Dessa forma, a dependência cultural é, ao mesmo tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica.

Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional.

Com toda esta intervenção internacional e o aumento da pressão social, pois a população das classes baixa e média enxergava na Educação um trampolim para uma melhor qualificação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, conquista de melhores salários, devido ao fato da criação de novas empresas em nosso país, o MEC com a influência da USAID lançou em 1968 a Lei n.º 5.540 e em 1969 o Decreto-Lei n.º 464, que são as leis da chamada reforma universitária, Clark, Nascimento e Silva (2006).

A Lei n.º 5.540/68, segundo Cury (2005, p.15), foi “imposta pelo regime militar. De recorte centralizador, essa reforma se impôs em um clima avesso ao diálogo, próprio das ditaduras. Mesmo assim, a universidade foi adequadamente definida como instituição que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. E segundo Cury o Decreto-Lei n.º 464/69 trouxe a “formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE – Conselho Federal de Educação, e promovida por uma comissão executiva, Clark, Nascimento e Silva (2006).

Já o 1.º e o 2.º graus foram reformulados pela Lei n.º 5.692, como explica Saviani (2009, p. 147);

[...] a lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau (HEM). Pelo parecer n.º 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1.º grau. O currículo mínimo, compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1.º e 2.º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2.º Grau.

Perante a questão da Administração Escolar e do cargo de Diretor de Escola, na época do Regime Militar, a modificação mais marcante foi da lei de diretrizes e bases de 1961 e da lei n.º 5.540/68 da reforma universitária e o parecer n.º 252/69 do CFE – Conselho Federal de Educação, que como Clark, Nascimento e Silva (2006, p. 132) nos apresentam:

A Resolução n.º 02/69, anexa ao Parecer n.º 252/69, assim determinava: A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Com este parecer, a partir deste momento, começa a se exigir a formação em curso de Pedagogia, para quem fosse exercer a função de Diretor de Escola, dificultando assim, a inserção nesse cargo de pessoas que não tinham conhecimento algum dessa função e outro ponto positivo é que essa pessoa teria que ter formação em um curso superior, que prepararia o profissional para exercer a devida função.

Mas ainda na época, o diretor escolar tinha um caráter muito técnico ao ponto de esquecer que, além de administrar a escola e as pessoas e manter o relacionamento com pais, ele tem em sua raiz, a formação de educador. Nossa pesquisa mostrou que esse é um problema que encontramos ainda hoje, em alguns professores que exercem essa função, devido à grande quantidade de encargos burocráticos acaba se esquecendo da sua essência: a Educação.

### 1.1.7 PÓS-REGIME MILITAR ATÉ OS DIAS ATUAIS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O início dos anos 1980 foi marcado por aspectos positivos e negativos. O Brasil se encontrava em uma retomada das forças políticas, de criação de associações e do ressurgimento significativo dos movimentos sociais. Já a economia nacional não estava em seu melhor momento, comparando com as décadas anteriores. Tudo isso culminou com a saída do poder, do último presidente militar, o general Figueiredo, Minto (2006).

Impulsionado por essas questões, o governo brasileiro começou a reorganizar o Estado, mas se verificou que não houve grandes mudanças na situação, na qual se encontrava o país. Mas com a necessidade inadiável de mudança, já que não se aceitava mais o excesso de controle do governo, foi no setor educacional novamente que elas aconteceram.

Em relação à Educação, os anos 1980, os movimentos sociais de defesa da Educação estimularam o levantamento de algumas causas importantes, como enfatiza Minto (2006, p. 148);

Algumas das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais de defesa da educação expressam esses avanços:

- a constituição orgânica de um efetivo sistema nacional de educação;
- a concepção de educação pública e gratuita;
- educação como um direito público subjetivo, assegurado pelo Estado.

E outras mudanças ocorreram, no campo da gestão escolar com relação à questão da democratização dos instrumentos de gestão, como afirma Minto (2006, p. 148);

As bandeiras mais importantes podem ser sintetizadas em:

- descentralização administrativa e pedagógica;
- gestão participativa na educação;
- eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino;
- constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas;
- supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista;
- colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola.

Vale ressaltar que essas propostas serviram de base para a elaboração da parte que trata sobre a Educação, na Constituição Federal de 1988. Mesmo existindo diversas disputas internas e o conflito dos interesses de diferentes grupos sobre esse tema, essas discussões foram de grande relevância para a construção da nossa constituição.

Podemos ressaltar neste momento, que a Constituição Federal traz o termo gestão democrática à tona. Essa questão é importante para o desenvolvimento da escola, com a participação da comunidade, na qual está inserida. Mas, segundo Minto (2006) ao mesmo tempo, ela não dá as condições humanas e, principalmente, financeiras necessárias para que isso se efetive plenamente.

Já no início dos anos 1990, o país se encontra preso ao mercado internacional, por meio de grandes dívidas com o FMI – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros, que fazem com que todas as riquezas nacionais sirvam, praticamente, para o pagamento das dívidas e seus juros. E o país se vê forçado a reduzir gastos para que possa cumprir com seus compromissos e, desta maneira, grandes cortes são feitos nas verbas para vários setores, entre eles a Educação, Minto (2006).

Com todas essas dificuldades, o que Minto (2006, p. 156), definiu como *Neoliberalismo educacional*:

A estratégia do neoliberalismo na área educacional, portanto, é a de criar um consenso que não permita que se pense ser possível qualquer outro tipo de sociedade e de educação. Na prática, a consequência disso é a perda da noção de educação enquanto direito social e a sua transposição para o campo da produção mercantil, isto é, subordinada aos critérios do mercado e do lucro capitalista. Estas concepções de educação e de sociedade refletem justamente o processo de mudanças históricas (sociais, econômicas e políticas) no período em questão. Basicamente, esta relação entre a educação e as transformações sociais se dão da seguinte forma: 1. pela necessidade de um novo tipo de formação para o trabalhador, traduzida no discurso das competências; 2. pela transmissão de novos valores através da escola, que supervalorizam o indivíduo e fortalecem a lógica do individualismo; 3. pela transformação progressiva da escola e da educação como um todo em campos da produção de mercadorias, diretamente vinculadas à produção capitalista, o que atende aos desígnios de um Estado que deve se adequar ao novo mundo da globalização econômica, reduzindo seus gastos em políticas sociais e oferecendo o maior suporte possível aos negócios privados.

Assim, podemos observar que isso ainda acontece nas escolas, pois a política pública criada para a Educação Nacional visa a individualidade dos sujeitos e foi criada a partir de *lobbies* políticos e interesses pessoais.

E nesse emaranhado, o gestor educacional tendo que se preparar, não para resolver problemas inerentes à escola, à comunidade escolar ou ainda questões pedagógicas, mas sim, somente para administrar recursos, que na maioria das vezes, não chegam ou em formas de arrecadar recursos com a comunidade escolar para que possa ter uma escola atrativa, inovadora, que oportunize novas vivências para os alunos, pois o que parece ser que o governo queria, esse é o tipo de “gestão democrática”, é o financiamento pela população da escola e não o que realmente é para ser a gestão democrática, que é a participação de toda a comunidade escolar nas decisões a serem tomadas pela escola.

Um exemplo de evento que buscou a participação de toda a comunidade nas decisões sobre a Educação foi o I Congresso Mineiro de Educação em 1983, que teve três etapas, a primeira nas escolas onde todos da comunidade escolar puderam opinar, que culminou em uma assembleia municipal, formada por representantes eleitos nas escolas. Nessa Assembleia Municipal foram eleitos delegados que representariam o município na segunda etapa do evento. (Araujo, 2009)

A segunda etapa aconteceu em âmbito regional, promovido pelas Delegacias Regionais de Ensino. Nesse encontro participaram os delegados eleitos pelos municípios e os servidores das Delegacias Regionais de Ensino, onde ao final elegeram delegados para participar da Assembleia Estadual. (Araujo, 2009)

E então, se chega ao Congresso Mineiro de Educação, onde estavam os representantes eleitos de todo o estado para debater e aprovar propostas para a Educação do estado de Minas Gerais. (Araujo, 2009)

Ainda segundo Araujo (2009, p. 84)

Dessa forma, o Congresso procurava atender à preocupação maior de seus idealizadores de se constituir num processo democrático, capaz de comportar a participação de todos quantos se interessassem em debater a política estadual de educação. Por isso mesmo, deveria começar pelas escolas, nas salas de aulas, passar pela comunidade e chegar a Belo Horizonte, em encontros organizados, não para ouvir conferências de especialistas a respeito de assuntos educacionais, mas realmente participar, interferindo na agenda e se envolvendo nas discussões sobre os diversos temas.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n.º 9.394, que Minto (2006, p.157), também julga como:

Trata-se de uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno. Uma das questões tratadas na LDB, que reflete diretamente o caráter limitado da “democracia” brasileira, foi a manutenção da exclusão do setor privado com relação ao cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática, numa clara concessão aos fortes *lobbies* dos representantes dos interesses privatistas. No mais, ao definir (pobremente) os termos da gestão democrática da escola pública, a LDB pouco fez além de repetir a Constituição, isto é, manteve o caráter genérico das medidas (remetendo-as aos sistemas de ensino para suas definições), apenas afirmando mecanismos óbvios de participação e limitando o tipo de participação da comunidade nas instâncias decisórias, que sequer são mencionadas.

E ainda sobre a questão do diretor escolar, a LDBEN de 1996 trouxe questões sobre o provimento do cargo, onde o diretor assumirá a função por meio de Concurso Público de provas e títulos. O que se percebe na realidade brasileira é o inverso, pois a maioria dos estados e municípios utiliza a indicação dos diretores, sem a necessidade de se comprovar a experiência docente para exercício da função, Minto (2006).

Diante de todas essas mudanças ocorridas e da criação dessas leis, há necessidade de ter atenção e cuidado quanto à Educação, no sentido que ela, para este modelo capitalista da nação e do mundo, se tornou um produto e que a sua qualidade é medida, por meio de critérios que não são justos, perante as escolas e educandos.

Valoriza-se a performatividade, sendo que, por meio dessa performance, a real gestão democrática é deixada de lado e não atende aos interesses mínimos da Educação Brasileira e, principalmente, das necessidades básicas que cada escola tem. O povo mais uma vez, não é ouvido, sendo interessante para os governantes dizerem que dão autonomia, sendo que ela na verdade não acontece.

O gestor escolar é o principal líder da unidade escolar tendo várias responsabilidades administrativas e pedagógicas. O mesmo tem o dever de compartilhar essas responsabilidades entre os integrantes do grupo gestor, para que todos possam assumi-las e para que este grupo possa compartilhar as decisões que serão tomadas.

Podemos afirmar que o diretor quanto melhor instruído e conhecedor da realidade da comunidade escolar no qual está inserido, melhor desempenhará sua

função e, conseqüentemente, melhor serão os resultados de sua escola. Mas infelizmente, não é o que percebemos que acontece. Muitos diretores assumem a função e não têm um curso de formação e nem experiência na gestão, como é o caso desse autor, que assumiu a direção por meio de um convite e se deparou com diversos desafios que com uma formação adequada poderia ter auxiliado a resolvê-los. Segundo Lück, (2009, p. 15),

A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho.

Hoje a sociedade atribui à escola o papel fundamental de formar um cidadão que possa influenciar positivamente na comunidade, que saiba enfrentar os desafios e consiga superá-los. Diante desses desafios, a Educação e a Escola ganham papel fundamental de transformação e conseqüentemente o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

Sendo o gestor escolar integrante dessa equipe e peça fundamental para a transformação da unidade escolar e dos educandos, ele não deve enfatizar suas ações somente na área administrativa ou pedagógica, mas fazer com que as duas se permeiem, sendo isto muito importante para um bom desempenho da função, corroborando com essa ideia, Lück, (2009, p. 23), afirma que,

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

Dentro deste universo de necessidades, apresentam-se questões latentes nos dias atuais, como a eficácia e eficiência que podem atrapalhar os resultados escolares e transformar a Educação em um produto e não em algo formativo. Nessa perspectiva a performatividade definida por Ball, (2001, p. 109) é

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e mudança.

Esse sistema de “terror” como comenta o autor, interfere diretamente em todas as ações de uma unidade escolar como currículos, formas de avaliações e direcionamentos administrativos, fazendo com que gestores, professores e pior, alunos sejam tratados de uma forma onde todos devem ser “iguais”, mas ao mesmo tempo são tratados “diferentes”, de um modo que defino como a “inclusão da exclusão”. Desta forma, se “enquadra” todos os alunos, sem que os sistemas de ensino observem as individualidades de cada um, parametrizando muitas vezes alunos que têm sérias dificuldades de aprendizagem ou até mesmo algum distúrbio ou deficiência, sem um laudo concluído, com alunos que não tem dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, muitos gestores, professores, entre outros, se preocupam apenas com as formalidades e burocracias, como relatórios, reuniões e avaliações internas ou externas, que resultam apenas na incerteza e na insegurança de estarmos realizando corretamente nosso trabalho, do que realmente ajudando no dia a dia da unidade escolar.

Dentro da performatividade, uma peça crucial para essas mudanças é o gestor. Ele é instruído a novas práticas de vigilância, avaliação, onde o mesmo mais delega as responsabilidades e obrigações do que, efetivamente, auxilia na resolução dos problemas. Já quando o grupo da unidade escolar obtém êxito na solução de um impasse, o gestor toma esse reconhecimento como seu, mesmo que ele não tenha auxiliado nisto. Nessa perspectiva, Foucault (1977, p.158) afirma que: "Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino; não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência".

Ball (2001, p. 109), afirma que “O ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as nossas formas de controle empresarial (por meio de marketing e competição)”. Desta forma, infelizmente, se torna a unidade escolar, um ambiente de caráter competitivo, prejudicando as relações entre os pares, já que um tem que ser melhor que o outro para mostrar seu

valor ou garantir sua posição, ao passo que a visão de que todos juntos conseguem mais é anulada, criando um falso sentido de que todos estão unidos, quando na verdade não estão.

Também no Chile, encontramos características parecidas com essas apresentadas, transformando a escola em um produto que precisa ser vendido como comentam Barrios, Pino e Vargas (2016, p. 338):

A criação e o fortalecimento de um sistema educacional de mercado priorizou construir um mecanismo que objetivasse a "medição da qualidade" do serviço prestado pelas escolas, de tal modo para fornecer, por um lado, a informação que irá orientar a escolha da família, em qual escola colocará seu filho e em segundo lugar, as escolas criarem uma base racional para a fixação preço de serviços educacionais. (tradução nossa)

Essa nova forma de controle aparenta dar mais autoridade e autonomia ao gestor, mas na realidade ela é uma nova forma de se regular, menos visível, só que autorreguladora. Segundo Ball (2002, p. 06), em seu artigo *Reformar Escolas / Reformar Professores e os Terores da Performatividade*:

A figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um actor relativamente novo no palco das organizações do sector público – o gestor. O propósito da devolução [...] é “encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso dos recursos humanos (p.8). Isto é o que a OCDE chama de “deixar gerir” (p.96) e continua argumentando que “os gestores não podem ser responsabilizados pelo desempenho e resultados, se não tiverem autoridade para tomar decisões que fazem parte da produção desses resultados.

Desta maneira a responsabilidade de resultados e avaliações negativas deste gestor “herói”, infelizmente pode ser transferida para os outros funcionários e professores que, conseqüentemente, transferem para suas ações no ambiente escolar com os alunos.

## 2 O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL

O Gestor Educacional, dentre as características já citadas, deve ser um profissional versátil, ao mesmo tempo em que se preocupa com a parte administrativa da unidade escolar. Não pode perder o foco na parte pedagógica e esse equilíbrio é extremamente árduo de se manter o tempo todo.

Desta forma, esse capítulo traz informações para que possamos entender melhor quem é esse Gestor Educacional, qual o seu perfil, de que maneira questões como a performatividade, o currículo, a avaliação, influenciam na construção deste profissional.

### 2.1 A GLOBALIZAÇÃO, A DIVERSIDADE A PERFORMATIVIDADE E A GESTÃO ESCOLAR

***“A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança.” Ball (2002, p.4)***

A nova cultura de regulação performativa está ligada aos processos da globalização neoliberal que estão cada vez mais difundidos dia após dia. Os processos de globalização são inevitáveis, pois estamos completamente interligados e influenciados por eles, que consistem como define (HARVEY, 1989, p.286 – 298 apud BALL, 2001, p. 101):

[...] que o ritmo e o conteúdo do dia a dia tornou-se não somente mais efêmero e volátil – a produção de mercadorias cada vez mais enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável” - como também, cada vez mais, centrado nos “sistemas e signos e não mais nas próprias mercadorias.

Ao contemplarmos esta questão, verificamos que a cultura, os valores e as políticas nacionais de cada localidade, estão sendo deixadas de lado pela atuação da globalização. Não pode se afirmar que a cultura e os valores locais estão sendo destruídos, mas sim, transformados ou recriados a partir disto. Entretanto, ao mesmo tempo em que somos influenciados pela cultura e valores de outros lugares, muitas vezes a nossa cultura e os nossos valores não se permite influenciar outras culturas, prevalecendo sempre a cultura do mais forte, não havendo uma mistura

entre as mesmas, que seria uma maneira se criar algo novo, sendo uma porta aberta ou um novo caminho, para repensarmos as nossas práticas. Ball (2001, p. 102), afirma que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas [...].

E isto é mais um aspecto que aflige a sociedade atual, em todo esse processo de globalização, os “modismos”. Muitos Secretários de Educação, das três esferas (municipais, estaduais e federal), por meio do processo de globalização, são apresentados a diferentes sistemas educacionais, são seduzidos com esses métodos e assim, esses Secretários de Educação trazem essas novas tendências para as diversas realidades educacionais de nosso país, sem mesmo respeitar as características de cada local. Inserem aspectos desses sistemas nas políticas e práticas locais e acabam causando vários problemas por que não é respeitada a realidade local.

No tocante a isto, acreditamos que se pode e se deve absorver novas ideias dentro deste processo de globalização, mas não esquecendo a identidade de cada localidade e desta forma, criar políticas que respeitem as características de cada comunidade, transformando as pessoas em seres autônomos, com senso crítico, portanto um cidadão completo.

Dentro da “globalização” econômica, política e cultural, surge a questão da performatividade, que se desenvolve de uma forma que confunde os processos e os indivíduos, pois por um lado a performance tem como característica o orgulho, o reconhecimento, a convicção da qualidade dos serviços ofertados, por outro a performatividade traz as avaliações, as classificações inseridas como algo competitivo dentro das unidades de ensino, fortalecendo os sentimentos individuais e não coletivos, sendo que, quando podemos partilhar e agregar com os colegas é muito mais saudável do que competirmos, pois assim, todos ganham não somente um ou outro.

O que é muito preocupante diante disto, é que desta forma os professores estão sendo cada vez mais incentivados pelos seus gestores a apenas produzirem o que é necessário para conseguirem atingir os resultados em provas ou testes

oficiais, desconsiderando processos que são fundamentais no papel do professor, como a proatividade, a autoria, avaliação, o planejamento e replanejamento das futuras ações a serem tomadas em sala de aula. Jeffrey e Woods (1988, p.163) mencionam o mais dramático exemplo de Chloe:

Ele sugere como um resultado possível que o indivíduo possa experimentar uma total falta de sentido pessoal. Todavia, existem motivações conflitantes em funcionamento aqui – nós contamos para nós mesmas “ficções necessárias” que racionalizam nossa própria intensificação ou que legitimam nossos envolvimento nos rituais de performance.

Ball (2001) define todo esse processo como o “sistema de terror”. Por vezes dentro desse sistema, entra-se nesse jogo, sem se perceber que estão todos alienados de tal forma que acreditam nas próprias mentiras, para que essas possam dar confiança naquilo que estão fazendo, mesmo que seja errado, mas que se enquadre dentro desta realidade.

Mas não se pode negar que as avaliações oficiais do governo são necessárias, pois é preciso avaliar de alguma forma como andam os níveis educacionais da sociedade. Obviamente que a maior crítica é que não se deve analisar o resultado somente com um olhar “cego”, que vê somente a questão do número em si, mas sim, focar os esforços no que não foi atingido, levar em conta o que foi atingido e junto com toda a comunidade escolar traçar planos e metas para a melhoria e permanente evolução desses índices.

Alguns pontos que este autor pode observar e ocorre constantemente nas unidades escolares, após a divulgação dos resultados são: maior acompanhamento das equipes administrativas e pedagógicas, a corresponsabilidade de todos, a reorganização dos planejamentos e a formação continuada dos professores e de toda equipe escolar. O que os gestores educacionais e professores têm que compreender é que dessas avaliações deve-se levar em consideração os pontos positivos, que a unidade escolar já alcançou e ao mesmo tempo observar quais são os pontos que não foram atingidos. Tornando esse tipo de avaliação algo produtivo e significativo para todos os gestores, que assim, terão uma visão geral da sua unidade escolar, os professores para saberem qual será o foco de suas atividades e os alunos saberem o que ainda eles não atingiram e necessitam aperfeiçoar.

## 2.2 O GERENCIAMENTO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DENTRO DA PERFORMATIVIDADE

O currículo e a avaliação são dois assuntos inseparáveis dentro de um ambiente escolar, incluindo e dando voz aos estudantes na tarefa de construção de uma qualidade de Educação que perpassa a imposta neutralidade dentro da sociedade de opressão que temos.

Dessa forma, o currículo é o ponto de referência para as transformações, mas o mesmo ainda é tratado como os conteúdos a serem “completados” pelos professores em suas respectivas disciplinas, tirando a autonomia do professor de fazer algo além do que está descrito para que o professor faça e acomodando o professor, pois ele só repassa o que é “obrigado” e terem uma classe “muda” onde ninguém pode questionar esse conhecimento, tornando mais fácil o controle desses alunos. Sacristán (2013, p. 17), comenta que:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

Inserido nas tendências mais comuns do currículo, apresentam três teorias principais que circundam na atualidade, a Tradicional, a Crítica e a Pós-crítica. Segundo Eyng (2015), as teorias tradicionais trabalham os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, entre outros. Desta forma, os currículos são entendidos como prescrição, ligados aos conteúdos que difundiram a ideia de grade curricular.

Sendo assim, o currículo na teoria Tradicional é somente uma transferência de conhecimento, sem considerar o que o aluno está realmente aprendendo, não respeitando a individualidade de cada aluno. Também se pode afirmar que, em muitos ambientes escolares, não se consegue superar ainda essa tendência, pois a falta de formação, conscientização, pressão do sistema performativo e muitas vezes a forma com que nossos professores foram formados, pode ser uma das causas da persistência dessa tendência tradicional.

Já na Teoria Crítica, Eyng (2010, p. 36) nos traz o seguinte:

[...] que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização.

A Teoria Pós-crítica segundo Eyng (2010, p. 37):

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa.

Entendido isso, as teorias pós-críticas vão muito além de somente a reprodução de conteúdo, tendo em vista o respeito e a individualidade de cada aluno e sua cultura, pois o conhecimento está agregado ao currículo, “formando” uma identidade de cada sujeito. As teorias pós-críticas pretendem não serem neutras, elas pretendem deixar marcas nas vidas dos educandos, influenciar efetivamente em cada um, de forma que o mesmo possa influenciar em sua comunidade transformando-a e aperfeiçoando-a. Nessa perspectiva podemos citar Oliveira e Pacheco (ORGS.), (2013, p. 12):

Reelaboram currículos que favoreça, processos nos quais a informação se transforme em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. Assumem uma visão histórica dos conteúdos escolares. Valorizam as diferenças culturais. Promovem o domínio crítico das novas tecnologias da comunicação e da informação. Formam para uma cidadania ativa e participativa.

Como dito anteriormente, currículo e avaliação são indissociáveis, nesse sentido a avaliação perante um currículo multicultural, deve ser uma avaliação que vai além do medir, como podemos evidenciar na citação de Fernandes e Freitas (2007, p. 19):

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre o medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o

futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que medir faça parte do processo de avaliação.

Sobre um dos métodos mais utilizados para realizar a avaliação, a prova, Cardinet (1993, p. 41) afirma que a “prova formativa pode rever todos os pré-requisitos de uma aprendizagem já realizada e levar a exercícios de recuperação no caso de surgirem falhas”. Sendo esta uma ferramenta para auxiliar o professor a regular a aprendizagem de seus alunos.

Avaliar vai muito além da atribuição de uma nota, a avaliação é fundamental para o processo de ensino aprendizagem, no sentido de ser uma proposta emancipadora, que busque ações de replanejamento, aonde se verifica o que foi positivo e negativo dentro do processo de aprendizagem, não buscando apenas a obtenção de números, tendo esta prática ainda muito presente, no cotidiano de muitos educadores que ainda não compreenderam o poder da avaliação, apenas utilizando-a de uma única forma, sem sentido e fora da realidade para os educandos como pude constatar durante a minha trajetória como diretor escolar. Para Eyng (2015, p. 140):

A avaliação emancipatória vincula-se à praxis, ao planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social.

Nesse sentido, surge uma dúvida: por que dentro do ambiente escolar muitas vezes a avaliação só recai sobre um ou dois atores, se a busca é para uma avaliação como qualidade social e a escola como um lugar de construção de cidadãos, a avaliação é uma responsabilidade de todos. Fernandes e Freitas (2007, p. 18), trazem três níveis de avaliação que não podem ser esquecidos:

Há a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição**, como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto de escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política.

Então, como se pode observar anteriormente, o currículo e a avaliação não devem ser uma forma de opressão ou poder do docente sobre o discente, o currículo e a avaliação devem estar interligados para que juntos possam dialogar, ouvir todas as vozes e promover uma educação de qualidade social, uma educação transformadora, mesmo estando dentro de uma pluralidade cultural tão grande quanto a nossa. E por fim, é necessário fugir de formas de currículo e avaliação performáticas, que tratam alunos como números e não olham o indivíduo em sua peculiaridade.

### 2.3 CARACTERÍSTICAS DOS DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL

Iniciando esta discussão, deve-se então definir o papel do diretor escolar dentro da instituição de ensino. Este é caracterizado como o coordenador geral de todas as atividades realizadas na escola, desde as questões pedagógicas, até as questões administrativas, enfrentando os desafios da função e buscando inovações para melhoria da qualidade de ensino. Souza (2007, p. 166), afirma:

Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar.

Ainda segundo Saviani (1996, p. 207), “O diretor apresenta-se, (...), como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola”.

E complementamos com Heloísa Lück (2004, p.66) que relata que “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal”.

Ainda assim, quem deve assumir o cargo de diretor escolar? Para Teixeira (1968, p.14),

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas

opção posterior que o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho.

Desta maneira, percebe-se que o diretor de uma escola é o ponto central das relações entre escola, comunidade e sistemas de ensino. Para tanto, o diretor não pode somente ter um olhar pedagógico e tão pouco somente administrativo, ainda um professor não se forma diretor sem entender das peculiaridades das instituições de ensino e muito menos sem uma capacitação, o professor se forma diretor vivenciando o dia a dia da escola.

Infelizmente, não é o que acontece, com a pressão dos sistemas de ensino, das famílias em busca de resultados imediatos e, muitas vezes, por opção dos diretores, identifica-se que muitos estão mais focados na área administrativa e esquecendo a área pedagógica, ou melhor deixando a cargo de outras pessoas esse trabalho. Para, Paro (1995, p.98)

[...] pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com as falas anteriores, Souza (2006, p. 284)

Os diretores, na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o estado. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas (professores e comunidade, diretores e seus superiores na administração do sistema de ensino) pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam, de alguma forma, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias. Mesmo não condizendo com a realidade, demonstram que há na escola mais problemas de natureza política do que os diretores gostariam de assumir.

Ainda dentro das características dos diretores escolares do Brasil, se faz necessário identificar o perfil deste importante personagem da educação nacional. Sendo assim, levantamos o perfil do diretor brasileiro por meio dos questionários respondido pelos diretores, da Prova Brasil 2015, onde houve em média mais de 50.000 respondentes.

Destacamos destes questionários somente alguns itens que acreditamos serem mais relevantes para esta pesquisa, que são eles: distribuição dos gestores

segundo o sexo; distribuição dos gestores escolares, conforme o seu salário bruto e renda familiar bruta; se o gestor escolar exerce outra atividade para complementar sua renda pessoal; distribuição dos gestores escolares, conforme sua formação inicial; distribuição dos gestores escolares, conforme sua formação inicial; participação em formação continuada; como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades; distribuição dos gestores escolares dentro do mais alto título de pós-graduação que possuem; distribuição das áreas do curso de pós-graduação que os gestores escolares possuem; distribuição da experiência do gestor escolar na Educação, na gestão escolar e na gestão da escola que atua.

Como retratado anteriormente, o gestor escolar é uma peça chave dentro do processo educacional. Para tanto, existe a necessidade de conhecer o perfil deste indivíduo. Desta maneira, analisamos as respostas desses diretores com o intuito de formular o perfil do gestor escolar.

Tabela 1: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES SEGUNDO O SEXO

Sexo	Diretores
Masculino	10.341 Diretores (20%)
Feminino	41.897 Diretores (80%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Das mais de 50.000 respostas válidas para esta questão, pode-se observar que ainda em sua ampla maioria, o cenário educacional é composto por mulheres, onde se pode observar que são 80% dos entrevistados.

Evidencia-se, que a ampla maioria feminina dentro do setor educacional vem da predominância histórica de mulheres serem inseridas no Magistério. Essa predominância da mulher no magistério pode ser atribuída ao Positivismo de Augusto Comte, que apresentou um caráter conservador ao papel da mulher na sociedade. Conforme, Ismerio (2007, p. 02) afirma:

O caráter conservador é observado no discurso referente à mulher. Considerando a mulher responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da História da Humanidade. A mulher deveria ser a rainha do lar e o anjo tutelar de sua família e, para atingir esses modelos, seguiria normas preestabelecidas pelo Catecismo Positivista, no qual Comte codificou todo o pensamento conservador em torno da mulher.

Ainda, Louro (2007, p. 450) complementa, que:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Por meio desta referência, pode-se verificar que na verdade, essa justificativa nada mais era que apenas uma desculpa, para que se pudesse proporcionar a expansão massiva da Educação no país, pois após a Proclamação da Independência, foi instituída essa ideia de um 'Dom Natural' de maternidade, para a mulher professora, mas não se acreditava que a mulher seria capaz e/ou tivesse condições para exercer essa função, mas com o intuito de baixo custo e de que a mulher da época se contentasse com essa situação, Catani, *et. al.* (1997, p. 28-29) abordam que:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Nesta mesma perspectiva, encontra-se o estudo de Corrêa (2010, p. 5), que trata da gestão democrática, na qual o autor explana sobre um fato curioso que está acontecendo nos setores educacionais: o "*glass ceiling*" ou teto de vidro.

Nomear essas barreiras como teto de vidro se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis e possuírem uma certa transparência, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano profissional de muitas mulheres, que as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero.

Este fato está acontecendo, porque na área da gestão educacional, mesmo ainda predominantemente ocupada por mulheres, se acontecer uma concorrência entre uma professora e um professor para o cargo de diretor escolar, a porcentagem é muito mais alta de escolha do professor em detrimento da professora.

Tabela 2: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES CONFORME O SEU SALÁRIO BRUTO E RENDA FAMILIAR BRUTA

Salários	Salário Bruto Como Diretor Escolar	Renda Familiar Bruta
Até R\$ 678,00	333 Diretores (1%)	409 Diretores (1%)
De R\$ 679,00 a R\$ 1.017,00	1.294 Diretores (3%)	1.001 Diretores (2%)
De R\$ 1.018,00 a R\$ 1.356,00	1.751 Diretores (3%)	1.233 Diretores (2%)
De R\$ 1.357,00 a 1.695,00	2.170 Diretores (4%)	1.599 Diretores (3%)
De R\$ 1.696,00 a R\$ 2.034,00	4.350 Diretores (8%)	3.329 Diretores (7%)
De R\$ 2.035,00 a R\$ 2.373,00	4.088 Diretores (8%)	3.388 Diretores (7%)
De R\$ 2.374,00 a R\$ 2.712,00	6.349 Diretores (12%)	5.575 Diretores (11%)
De R\$ 2.713,00 a R\$ 3.390,00	8.815 Diretores (17%)	8.194 Diretores (16%)
De R\$ 3.391,00 a R\$ 4.746,00	13.681 Diretores (26%)	13.942 Diretores (27%)
De R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00	6.842 Diretores (13%)	8.506 Diretores (17%)
R\$ 6.781,00 ou mais.	2.322 Diretores (5%)	3.639 Diretores (7%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Na tabela 2, podemos observar que 22.845 ou 44% gestores escolares ganham entre R\$ 3.391,00 e R\$ 6.781,00 ou mais. Diante disto, se faz necessário analisar que, conforme a tabela 10, 46.434 ou 89% dos gestores escolares estão entre 11 e mais de 20 anos na Educação. Assim, se pode chegar à conclusão de que esse nível salarial se alcança, devido ao fato dos diretores escolares estarem em níveis mais altos dos seus planos de carreira.

Outro dado importante que se identifica com a tabela 2, é que 9.898 ou 19%, dos gestores ganham menos de R\$ 2.034,00, sendo este valor é menor que o piso nacional dos professores da Educação Básica, que hoje é de R\$ 2.298,80, infringindo a Lei do Piso, que é a Lei nº 738/2008, Brasil (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.

Já na questão da renda familiar bruta, cerca de 26.087 ou 51% dos entrevistados, recebem entre R\$ 3.391,00 e 6.781,00 ou mais. Mas o que é preocupante e se deve atentar, dentro desse estudo, é com cerca dos 10.959 ou 22% aproximadamente, desses gestores que sua renda familiar bruta é abaixo do piso nacional dos professores da Educação Básica, infringindo a Lei nº 738/2008.

Desta maneira podemos, com esses dados, propor a seguinte indagação, será que esses gestores escolares conseguiram procurar uma melhor formação? Ou será que esses gestores escolares terão que trabalhar em outros lugares, para complementar a renda familiar? Essa indagação será abordada na tabela 3.

TABELA 3: SE O GESTOR ESCOLAR EXERCE OUTRA ATIVIDADE PARA COMPLEMENTAR SUA RENDA PESSOAL

	Além da direção da escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?
Sim, na área da Educação	10.310 Diretores (20%)
Sim, fora da área da Educação	2.935 Diretores (6%)
Não	38.885 Diretores (74%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Observando a tabela 3, podemos verificar que 13.245 ou 26%, dos diretores escolares têm que exercer outra atividade para complementar sua renda. Outros ainda têm atividades fora da área educacional, mas a sua grande maioria não exerce outra atividade, até por que a gestão escolar exige muito mais tempo e dedicação do profissional em diversas atividades, que desgastam muito o indivíduo.

Mais uma vez, buscamos o conceito de Paro (2015, p. 42 e 43) para saber quem é esse diretor escolar, quais funções e responsabilidades.

Mas é o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios afins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo —, mas também aquele que ocupa o mais alto posto da hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento. Pode até acontecer de os estabelecimentos de ensino comportarem em sua organização conselhos de escolas ou outras instituições auxiliares da gestão - com atribuições deliberativas ou não —, mas quem responde, em última instância, pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola (ou seja, pelo funcionamento da empresa escolar) é o diretor.

Verificamos então, que são muitas as atividades exercidas pelos diretores dentro de uma unidade escolar que, muitas vezes, o desgaste não permite que se dediquem em outra função.

A partir de agora, analisamos o questionário que tratou sobre a formação e a experiência do gestor escolar, sendo estes outros grandes fatores que podem

influenciar em uma boa gestão e ainda, uma melhor qualidade de Educação da unidade escolar na qual esse gestor exerce essa função.

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES CONFORME SUA FORMAÇÃO INICIAL

Formação	Índice
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).	70 Diretores (0%)
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).	1.169 Diretores (2%)
Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).	410 Diretores (1%)
Ensino Superior - Pedagogia.	22.146 Diretores (44%)
Ensino Superior - Curso Normal Superior.	2.111 Diretores (4%)
Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.	3.585 Diretores (7%)
Ensino Superior - Licenciatura em Letras.	6.444 Diretores (13%)
Ensino Superior - Outras Licenciaturas.	11.726 Diretores (23%)
Ensino Superior - Outras áreas.	3.238 Diretores (6%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015,

Por meio da tabela 4, podemos constatar pontos positivos e negativos. Um fator importante é que, cerca de 43.924 ou 81%, dos gestores escolares têm formação no Ensino Superior em Pedagogia, Escola Normal ou Licenciatura, sendo estas formações importantes, pois assim, o professor tem contato com as questões pedagógicas, já fez estágios ou trabalhou em outras escolas, compreendendo mais as questões peculiares à sala de aula e à escola de uma forma geral.

Ainda encontramos escolas que seus gestores não têm o Ensino Fundamental completo, outras que seus gestores não têm o Ensino Médio completo e ainda cerca de 7.231 ou 13%, de escolas, que seus gestores não têm formação na área de Pedagogia, Licenciatura ou Normal Superior.

Para Paz, (2012, p.38):

Pensar a formação do gestor escolar prescinde prioritariamente desvelar como ocorre a formação acadêmica inicial do professor, pois, entende-se que este profissional é formado inicialmente para ser professor, depois administrador, e é nesse sentido que percorre a análise dessa trajetória, perpassando pela formação inicial e continuada. A formação do professor quer seja inicial ou continuada, inclusive a capacitação em serviço, tem se tornado uma das preocupações dos sistemas educacionais[...].

Constatamos assim, que ainda existem grandes barreiras a serem transpostas, porque muitos sistemas de ensino de nosso país não se preocupam com a formação desse profissional como o acima demonstrado e ainda se apresenta outra dúvida: se nessas escolas que seus gestores não têm o Ensino Fundamental

completo, será que seus professores têm? Mais agravante é pensar, qual é a real importância que as administrações públicas dão à Educação.

Após a análise da tabela 4, que nos trouxe informações importantes sobre a formação dos diretores escolares, observaremos a participação em formação continuada dos diretores, sendo a formação continuada um dos pontos principais dessa pesquisa.

Tabela 5: PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS

Resposta	Índice
Sim	43.180 Diretores (83%)
Não	8.963 Diretores (17%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

É de extrema importância identificar que a grande parte dos gestores escolares teve alguma formação continuada, isso pode garantir a melhoria da qualidade dos trabalhos realizados em cada unidade escolar e a atividade do gestor escolar sendo de grande complexidade e com múltiplas funções, como afirma Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Mas, mesmo sabendo da importância da formação continuada, essa questão não esclarece qual é a formação, se é na área da Educação, se é uma formação continuada em serviço, se é disponibilizada ou não pelos sistemas de ensino, que assim facilitaria nossa compreensão e identificação, se é válida ou não para o diretor escolar.

Uma experiência positiva de formação continuada para a formação de gestores escolares foi o Progestão. Para Machado (2001), O Programa proclama como objetivo geral formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

Este curso foi realizado dentro da seguinte dinâmica, segundo Scotuzzi e Silva (2009, p. 6331):

O Progestão é um programa dirigido aos gestores escolares, profissionais que integram a equipe da escola – diretor, vice-diretor, professor coordenador, supervisor, dirigentes regionais de ensino ou outra categoria estabelecida no Estado ou Município e surgiu por iniciativa do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) em parceria com um grupo de Secretarias de Educação (17 secretarias dos Estados do Amazonas, do Ceará, de Goiás, do Maranhão, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, do Paraná, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Norte, de Rondônia, de Roraima, de Santa Catarina, de Sergipe, de São Paulo e de Tocantins – que participaram da discussão de implementação do Programa e do financiamento dos materiais instrucionais), com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e com a Fundação Roberto Marinho, que prestaram assessoria quanto à utilização dos mecanismos de educação a distância.

Ainda assim, outras instituições como a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, que a partir do ano de 2016, tornou obrigatória para a investidura ao cargo de gestor escolar, a realização de um curso de gestão escolar, com o título “Gestão Democrática e o Papel do Gestor”, em modalidade semipresencial, sendo essa, dentre outras, boas iniciativas para a preparação deste gestor, pois o que ainda se observa, é que muitas vezes esses gestores são chamados, candidatam-se, e não são preparados para se tornar um gestor e com essas tentativas o sistema acaba estragando um bom professor, colocando-o na gestão. Não que isso garanta o sucesso do mesmo, mas possivelmente, facilitará na resolução de problemas e poderá evitar possíveis erros.

Tabela 6: COMO O GESTOR AVALIA O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUAS ATIVIDADES

Resposta	Índice
Não participei.	8.000 Diretores (15%)
Sim, e não houve impacto.	3.557 Diretores (7%)
Sim, e houve um pequeno impacto.	7.045 Diretores (14%)
Sim, e houve um impacto moderado.	20.521 Diretores (39%)
Sim, e houve um grande impacto.	12.917 Diretores (25%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Ao analisarmos a tabela 6, que pergunta como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades, em sua grande maioria, 78%, afirmam que houve um impacto na sua *praxis*, mas o que esses dados não deixam claro é em

qual área do conhecimento que foi realizada essa formação continuada e não foi explicitada com que frequência é feita a formação.

Segundo Lück (2009, p. 74):

Portanto, embora sejam reconhecidas as contribuições dessas entidades à gestão escolar, identifica-se também a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, particularmente no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante a participação de professores, pais e comunidade.

Acreditamos que a formação continuada para o gestor escolar deva ser uma formação específica, nas questões administrativas de uma escola, mas que permeie as características pedagógicas, para que os gestores não estendam o olhar somente para uma ou outra, mas sim, equilibrem esses dois fatores, sendo a formação continuada um meio para que isso ocorra, tendo uma gestão participativa, com órgãos colegiados que sustentem as suas ações.

Tabela 7: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DENTRO DO MAIS ALTO TÍTULO DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE POSSUEM

Resposta	Índice
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.	8.966 Diretores (17%)
Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).	2.295 Diretores (5%)
Especialização (mínimo de 360 horas).	39.040 Diretores (75%)
Mestrado	1.574 Diretores (3%)
Doutorado	151 Diretores (0%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Na tabela 7, podemos perceber que 39.040 ou 75% dos gestores escolares têm a especialização *Lacto Sensu* de 360 horas, até por que hoje está mais difundida em nosso país, sendo de mais fácil acesso.

Dentro desta perspectiva que se apresenta sobre a importância da formação do gestor, Melo (2014, p.02), traz que:

Um processo de formação para aquisição do conhecimento é fundamental, e se torna mais urgente e necessária, considerando que os dados mais recentes indicam que no Brasil a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes.

Dois dados importantes que apresentamos na tabela 7 são que uma quantidade muito pequena de gestores escolares tem a especialização *Stricto Sensu*, mestrado ou doutorado, sendo somente 1.725 ou 3%, em um universo de

53.341 respostas válidas. E ainda outro fato negativo, mas importante de ser comentado, é que nesse mesmo universo de respondentes 8.966 ou 17% gestores escolares, não fizeram ou não completaram nenhum tipo de especialização. Sendo esta uma forma de formação tanto quanto as outras, muito importante para o melhor desenvolvimento do seu trabalho.

Tabela 8: DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE OS GESTORES ESCOLARES POSSUEM

Resposta	Índice
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.	9.310 Diretores (18%)
Educação, enfatizando alfabetização.	3.351 Diretores (6%)
Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.	3.373 Diretores (6%)
Educação, enfatizando educação matemática.	2.073 Diretores (4%)
Educação - outras ênfases.	31.937 Diretores (62%)
Outras áreas que não a Educação.	1.841 Diretores (4%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Na tabela 8, observamos que é apontado se os gestores realizaram pós-graduação na área da gestão escolar, podendo este dado estar incluso nos 31.937 ou 62% dos respondentes que afirmaram que realizaram uma pós-graduação na área da Educação, mas com outras ênfases. Ainda se identifica que 8.797 ou 16% dos gestores escolares realizaram seu curso de pós-graduação em uma área pedagógica ou outro campo da Educação, mesmo não sendo especificamente da área que o gestor está atuando no momento, mas o conhecimento nesses campos agrega na tarefa de gerir uma unidade escolar.

Tabela 9 DISTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO, NA GESTÃO ESCOLAR E NA GESTÃO DA ESCOLA QUE ATUA

Anos	Educação	Gestão escolar	Escola atual
Menos de 1 ano	107 Diretores (0%)	6.757 Diretores (13%)	9.875 Diretores (19%)
De 1 a 2 anos	264 Diretores (1%)	8.242 Diretores (16%)	10.751 Diretores (21%)
De 3 a 5 anos	1.102 Diretores (2%)	16.436 Diretores (32%)	17.715 Diretores (34%)
De 6 a 10 anos	4.075 Diretores (8%)	11.141 Diretores (21%)	8.609 Diretores (16%)
De 11 a 15 anos	8.952 Diretores (17%)	5.886 Diretores (11%)	3.446 Diretores (7%)
De 16 a 20 anos	11.154 Diretores (21%)	2.263 Diretores (4%)	1.061 Diretores (2%)
Mais de 20 anos	26.328 Diretores (51%)	1.310 Diretores (3%)	544 Diretores (1%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Diante dos dados apresentados na tabela 9, verificamos que 46.434 ou 89% dos gestores escolares, já estão no campo da Educação há mais de 10 anos, sendo que mais da metade, 26.328 ou 51%, estão na Educação há mais de 20 anos.

Exercendo o cargo de gestor escolar, observamos que 31.435 ou 61% dos gestores escolares exercem a função de gestor entre menos de 1 e cinco anos, este dado confere com o dado seguinte que cerca de 38.341 ou 74% dos entrevistados, estão como diretor da escola que atuam há menos de 1 e cinco anos.

Diante disto, percebemos que um gestor com grande experiência é um gestor que encontra menos dificuldades na execução das tarefas propostas, pois já sabe os caminhos para superá-las. A experiência profissional dos dirigentes escolares aparece como sendo um elemento que se destaca no sentido de facilitar esta tarefa organizacional, segundo Souza (2007, p. 200)

Isso confirma, ainda que parcialmente, aquela hipótese inicial de que quem concentra o poder na escola define as pautas, métodos, define rumos e direções da instituição escolar e o domínio sobre essas relações de poder resulta em compensações que superam quaisquer dificuldades encontradas na trajetória de liderança, compensações que se expressam em vantagens financeiras, prestígio social ou, antes de tudo, em domínio cada vez maior sobre aquelas relações. Não fosse por isso, por que então parte razoável dos dirigentes escolares permanece tanto tempo na função? Não parece haver outras razões mais evidentes. Seja como líder burocrata, líder carismático ou líder tradicional, o diretor escolar parece aproveitar as consequências positivas que o prestígio da função lhe garante.

Após a análise de uma parte das respostas do questionário da Prova Brasil, (mais de 50.000 mil diretores escolares responderam), encontramos que, 80% desses diretores são mulheres, 44% recebem mensalmente entre R\$ 3.391,00 e R\$ 6.781,00 ou mais, mas ainda temos cerca de 19% destes, que recebem menos que o piso nacional do Magistério, definido pela Lei n.º 738/2008.

Cerca de 74% desses diretores, não exercem outra função para complementar a sua renda mensal, mas 26% deles exercem outra função para complementar a sua renda mensal, sendo este um fator preocupante, para o bom desenvolvimento de todas as atividades exigidas pela função de diretor escolar.

Também 81% dos respondentes afirmaram ter formação em ensino superior em Pedagogia ou Licenciatura, mas 6% desses afirmam ter formação em outras áreas e ainda cerca de 3% tem formação até o Ensino Médio ou menos, sendo um fato preocupante em uma perspectiva que ainda se escolhe diretor para uma escola sem visão pedagógica alguma e sem a mínima formação adequada, aparentando ser somente uma indicação política ao cargo.

Já sobre a questão da formação continuada, cerca de 83% dos entrevistados responderam que participaram dessas formações. Outros 78% deles afirmam que a

formação continuada que tiveram causou impacto na sua atuação enquanto gestor escolar.

Ainda no âmbito da formação continuada, cerca de 75% dos diretores realizaram uma pós-graduação *Lactu Sensu*, de 360 horas e, infelizmente, apenas 3% realizaram uma pós-graduação *Strictu Sensu*, sendo o mestrado ou doutorado.

Outro dado importante é que cerca de 17% dos diretores escolares brasileiros, não realizaram pós-graduação alguma. Dentro deste mesmo tema, 62% dos diretores que realizaram uma pós-graduação, que foi relacionada a área da Educação, mas não se informa qual área foi. Outros 16% foi nas áreas pedagógicas e o restante, ou seja 4% realizaram uma pós-graduação não relacionada com a Educação.

No quesito anos de experiência, observamos que cerca de 99% de todos os diretores entrevistados têm entre 5 e mais de 20 anos de experiência na Educação. Ainda 71% dos diretores exercem a função de diretor entre 5 e mais de 20 anos e por fim 25% dos diretores exercem essa função entre 5 e mais de 20 anos na mesma unidade escolar. Constatamos que a maioria dos diretores são pessoas experientes, tanto na função quanto na área da Educação, sendo isso um ponto importante para a melhoria e manutenção da qualidade da Educação.

Para concluirmos essa caracterização do diretor escolar e de como o mesmo deve enfrentar, administrar e decidir a rotina escolar, encontramos em Fernandes e Muller (2006, p. 131 e 132), uma ótima definição do que acreditamos ser o diretor escolar,

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar. Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser vencido. Isso se dá devido à forma como a gestão das escolas públicas está estruturada. O papel que o diretor deve ocupar, nesse momento, difere, em muito, daquele burocrata, centralizador do poder, que está a serviço da burocracia e do Estado ou do Município. Ao diretor, cabe romper com essa postura autoritária e de passividade diante das 7 orientações vindas de cima para baixo, como se fosse um funcionário burocrático do sistema. Esse diretor, aqui entendido como sinônimo de gestor deve enxergar em si mesmo um representante de um projeto político social de educação que passa pela ruptura com um sistema seletivo, excludente, e forjar uma gestão escolar mais aberta, arejada para os anseios populares.

Portanto o diretor deve ser o “porto seguro” dos professores e funcionários da unidade escolar. Deve sim, trazer as demandas dos sistemas de ensino, mas ao mesmo tempo, saber medir como elas serão colocadas ao grupo. Espera-se que o mesmo seja um facilitador do fazer pedagógico, unindo comunidade escolar à escola, dessa forma fazendo, realmente, uma gestão democrática, como todos esperam.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Antes desta pesquisa se aprofundar na análise dos dados, se faz necessário a apresentação do levantamento da produção científica que envolve a necessidade da formação do gestor escolar. Para tanto, foi realizada uma busca, com um corte entre os anos de 2012 até 2017, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações. Utilizamos como descritores as seguintes palavras: Formação para diretores escolares, formação para gestores escolares e formação para gestores educacionais. A seguir, se encontra no apêndice desta pesquisa, dividido em duas tabelas, uma de dissertações e outra de teses.

Nesta análise, verificou-se trinta e sete pesquisas desde o ano de 2012 até 2017 relacionadas com a área da formação de gestores escolares e outras questões como a performatividade, a prática de diretores de escola, entre outras características. Desta maneira, verifica-se que este tema é de grande relevância neste momento e traz validade a esta dissertação.

No interior de uma pesquisa, se faz necessário o confronto de dados, de informações e conhecimentos sobre o tema estudado. Desta maneira, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização de questionários para quatro diretores da Rede Pública Municipal, quatro diretores da Rede Pública Estadual, quatro diretores da Rede Privada de Ensino e todos diretores de escolas com mais de 500 alunos. Esta investigação de campo tem por finalidade responder o problema desta pesquisa e os objetivos propostos.

Sendo assim, apresenta-se a pesquisa realizada por este autor e que será analisada, na sequência deste capítulo. Ressalta-se a importância da análise desses dados, para obter uma pesquisa mais fidedigna.

#### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1.<sup>a</sup> etapa: realização de pesquisa bibliográfica sobre a formação do gestor escolar no Brasil.

2.<sup>a</sup> etapa: perfil dos gestores escolares a nível nacional e das redes públicas municipal, estadual e privada da região de Jaraguá do Sul.

3.<sup>a</sup> etapa: preparação do instrumento e procedimento da pesquisa.

4.<sup>a</sup> etapa: coleta de dados com gestores escolares, atuantes nessas redes, para verificar se existem formações e se essas formações contribuem no trabalho desses profissionais.

O instrumento da pesquisa escolhido foi o questionário, devido ao número de participantes na pesquisa ser relativamente grande. Foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, observando que é muito importante que este atenda ao objetivo da pesquisa. A elaboração deste exige que o pesquisador tenha claro onde quer chegar.

A pesquisa foi realizada com gestores escolares atuantes nas redes municipal, estadual e privada de Jaraguá do Sul – Santa Catarina. Estima-se que a pesquisa seja realizada com 12 gestores escolares, sendo 4 da Rede Pública Municipal, 4 da Rede Pública Estadual e 4 da Rede Privada, em escolas de porte médio, com no mínimo 500 alunos.

A Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul está composta por 29 CMEIS's – Centros Municipais de Educação Infantil e 31 escolas, sendo essas instituições gerenciadas pelo Sistema Municipal de Ensino, organizado pelo Conselho Municipal de Educação.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 19.500 alunos em média, sendo 16.000 atendidos nas escolas de Educação Básica e outros 3.500 atendidos nos Centros Municipais de Educação Infantil.

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina está composta por 36 Agências de Desenvolvimento Regionais, sendo que Jaraguá do Sul é sede da 24.<sup>a</sup> Agência Regional que compreende as cidades de Jaraguá do Sul, Guaramirim, Schroeder, Corupá e Massaranduba.

Inseridas na 24.<sup>a</sup> Agência de Desenvolvimento Regional estão 30 escolas estaduais, atendendo cerca de 18.300 alunos da Educação Básica.

A Rede de Escolas Privadas está composta por 27 escolas, entre escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio. Desta maneira, a análise far-se-á em quatro dessas escolas: Escola A com 573 alunos; Escola B com 788 alunos; Escola C com 880 alunos e Escola D com 594 alunos.

### 3.2 PERFIL E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DE JARAGUÁ DO SUL

Após todo o embasamento teórico apresentado, discutir-se-á agora, os resultados dos questionários aplicados com os diretores das Redes Municipal, Estadual e Particular de Ensino de Jaraguá do Sul.

Para analisar e interpretar os dados desta pesquisa foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, com o aporte teórico e metodológico de Bardin (2004, p. 41):

Um conjunto de técnicas e análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E também de Oliveira (2008, p. 570):

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Desta maneira, observamos que a análise de conteúdos está relacionada às formas de pesquisa que, sistematicamente, são organizadas para a transcrição dos conteúdos apresentados durante as pesquisas e entrevistas. Faz-se necessário a escolha de um método de análise para que a pesquisa e, conseqüentemente, sua análise não fique somente atrelada a hipóteses, que por fim, revelem realmente o que a pesquisa se propõe.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004), é dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. A pré-análise segundo Bardin (2004, p. 121):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Sendo assim, podemos afirmar que é a fase de preparativos na qual o pesquisador se prepara para as próximas etapas, de uma forma que toda a sua pesquisa fique mais organizada.

A segunda fase é a fase de exploração do material, que diz respeito ao material coletado que será submetido a um estudo metucioso e que será guiado por hipóteses e referenciais teóricos, tendo como princípios básicos nesta etapa, a codificação, categorização e a classificação (Bardin, 2006).

A terceira e última fase é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Esta é a etapa na qual os dados serão lapidados para se tornarem significativos e válidos. Assim apresentados, os mesmos podem ser submetidos a provas e testes de validação. E o pesquisador com posse dessas avaliações fiéis pode vir a propor novos resultados ao objetivo proposto ou até obter novas descobertas (Bardin, 2006).

Diante disto, serão agrupadas as respostas em cinco categorias que são: perfil dos gestores compreende as questões 01 e 02; experiência compreende as questões 03, 04 e 07; Formação Acadêmica compreende as questões 05 e 06; Gestão Escolar compreende a questão 08 e Formação de Gestores compreende as questões 09, 10, 11 e 12.

O questionário foi respondido na presença do pesquisador, que marcou encontros com os diretores das unidades escolares para explicar qual é a dinâmica da pesquisa, deixar o respondente informado de que não sofreria qualquer dano ao participar da pesquisa e para o pesquisador foi interessante, pois conheceu novos ambientes, novas práticas de gestão e, ainda, compreendeu melhor a forma de trabalho da unidade onde o entrevistado atuava. Desta maneira, compreendemos melhor quem são os gestores educacionais dessa cidade, se há ou não a necessidade de formação para os diretores escolares, os principais fatores que dificultam a gestão escolar, entre outros aspectos que serão abordados.

Tabela 10: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES SEGUNDO O SEXO

Sexo	Diretores
Masculino	3 (25%)
Feminino	9 (75%)

Fonte: O autor, 2017

A tabela 10 demonstra proximidade à tendência nacional do perfil do diretor escolar, onde que 75% dos diretores das redes de ensino de Jaraguá do Sul são mulheres e a nível nacional 80%.

Estes dados corroboram com o que tratamos anteriormente, sobre papel da mulher na perspectiva do Positivismo e ainda sabemos que esses argumentos somente foram utilizados por que era necessário democratizar a Educação e para isso era também necessário pagar pouco e, portanto, a maioria dos homens não aceitavam os salários baixos e com essa fala de que ser professora é um “dom natural da mulher”, foi instituído essa função social para a mulher (CATANI, et. al. 1997).

Tabela 11: DISTRIBUIÇÃO DO GESTOR QUANTO A SUA IDADE

29 anos	1 Diretor (8,33%)
40 anos	1 Diretor (8,33%)
43 anos	3 Diretores (25%)
45 anos	1 Diretor (8,33%)
52 anos	3 Diretores (25%)
61 anos	1 Diretor (8,33%)
63 anos	1 Diretor (8,33%)

Fonte: O autor, 2017

Podemos observar que a maioria dos diretores escolares entrevistados de Jaraguá do Sul, tem mais de 40 anos, sendo a média das idades de 47,5 %, ultrapassando somente um pouco a média nacional que é de 46% segundo a pesquisa da Fundação Victor Civita (2009), que contempla o perfil dos gestores escolares brasileiros.

Isso demonstra que muitas instituições relacionam a experiência profissional do diretor escolar com a sua idade, pois o mesmo já passou por diversas situações que respaldam as suas decisões. Mas, verifica-se grandes experiências de sucesso com diretores com uma idade menor, pois trazem inovação para as práticas pedagógicas e administrativas, transformando o ambiente onde estão inseridos.

Tabela 12: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES QUANTO AO TEMPO EM QUE ESTÁ FORMADO E AO TEMPO EM QUE ATUA COMO DIRETOR ESCOLAR

Anos	Conclusão da graduação	Atuação como gestor
1 a 5 anos	0 (0%)	4 (33,3%)
5 a 10 anos	3 (25%)	3 (25%)
Mais de 10 anos	9 (75%)	5 (41,6%)

Fonte: O autor, 2017

O fato importante que observamos na tabela 12, é que nenhum diretor escolar que atua nas redes de ensino de Jaraguá do Sul tem menos de 5 anos de conclusão da formação inicial, comprovando a importância da experiência profissional, que as instituições jaraguenses dão para se assumir uma direção. Corroborando com essa afirmação, analisa-se que a grande maioria, 9 diretores (75%), tem mais de 10 anos de formação.

Já no quesito anos em que atua como diretor, encontra-se uma boa mescla entre estes períodos. Podemos associar estes dados com os dados da tabela 9 e também, a pesquisa de Souza (2006), onde se afirma que a experiência deste profissional facilita a tarefa de gerir a unidade escolar e que, cerca de 9.454 (18%) dos diretores a nível nacional, se encontra a mais de 10 anos como gestores escolares.

Tabela 13: LOCAL DE ATUAÇÃO DOS GESTORES

Apenas escola municipal	3(25%)
Apenas escola estadual	4(33,3)
Apenas instituição privada de ensino	4(33,3%)
Escola estadual e Municipal	1 (8,33%)
Escola municipal e instituição privada de ensino	0
Escola estadual e instituição privada de ensino	0
Núcleo regional de educação	0

Fonte: O autor, 2017

Na tabela 13, observa-se que, a maioria dos diretores escolares das redes de ensino de Jaraguá do Sul trabalha apenas na escola onde atua. Isso pode estar associado com a pesquisa de Paro (2015), que traz as várias funções e papéis sociais que o diretor exerce dentro da unidade escolar e que, por muitas vezes, são desgastantes e o mesmo não consegue atuar em outra rede. Da mesma forma, pode ser uma vontade desses gestores de não atuar, pois querem exercer bem o papel que lhes foi confiado e atuando em outras instituições, poderia deixar de atender bem a unidade escolar da qual é diretor.

Os resultados da tabela 13 vêm ao encontro dos resultados da tabela 3, que mostra que 39.516 (72,4%) dos gestores escolares a nível nacional, não trabalham em outra rede de ensino, para complementar a sua renda familiar.

Os gestores foram questionados em relação à formação inicial. A maioria, 75% é egressa de uma licenciatura e 25% do curso de Pedagogia, conforme apresentado na tabela 14.

Tabela 14: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS GESTORES

Pedagogia	3 (25%)
Licenciaturas	9 (75%)

Fonte: O autor, 2017

Um fator importante que a tabela 14 traz, é que diferentemente de algumas regiões do país, como o demonstrado na tabela 4, na cidade de Jaraguá do Sul nenhum diretor possui formação menor que graduação e todos os diretores são da área da Educação. Isso demonstra o respeito que as instituições dessa cidade têm pela área da Educação. Não que isso seja garantia de uma boa qualidade educacional, mas sim, facilita e muito o caminho. Ainda como analisado na pesquisa de Paz (2012), na graduação formamos o professor e não o gestor escolar, mas se o gestor escolar não entender do pedagógico, que é fundamental para uma boa administração da unidade escolar, a escola não obterá o sucesso esperado.

Desta forma, apresenta-se a tabela 15, que traz os dados da formação continuada, pós-graduação, dos diretores escolares de Jaraguá do Sul, trazendo um dado muito interessante:

Tabela 15: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES QUANTO A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

<i>Lato Sensu</i>	7 (58,33%)
<i>Strictu Sensu</i>	5 (46,66%)
Não possui	0

Fonte: O autor, 2017

Observamos que todos os diretores escolares das redes de ensino de Jaraguá do Sul possuem algum tipo de pós-graduação. Desta maneira, podemos comparar com a tabela 8, que apresenta que 9.310 (18%) dos gestores escolares, em nosso país, não têm um curso de pós-graduação, levando-nos a um questionamento pertinente: será que é falta de oportunidade ou acomodação desses gestores?

Na tabela 15, ainda 5 (46,66%) dos gestores pesquisados, têm a sua pós-graduação na área de gestão escolar, que em seus comentários, quando entrevistados disseram ser fundamental para o trabalho diário na gestão escolar.

Outro dado muito interessante é que 5 (46,66%) dos diretores das redes de ensino jaraguense tem mestrado em alguma área da Educação. Isso representa um número muito expressivo, quando comparado ao da tabela 7, na qual se observa que apenas 1.725 (3 %) dos diretores têm mestrado ou doutorado, em nosso país.

Em relação à distribuição dos gestores escolares que possuem ou não formação continuada em sua rede (tabela 16) e como ela é realizada, o que se apresenta são dados importantes, pois de um lado, uma das redes pesquisada não tem nenhuma formação específica na área da gestão escolar para os seus diretores 4 (33,3%), sendo esse um grande desafio a ser vencido e mostrando a necessidade que se faz de ter uma formação para esse grupo, pois todos os entrevistados afirmaram que gostariam que existisse alguma formação para prepará-los melhor.

Tabela 16: DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES QUE POSSUEM OU NÃO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA REDE

Sim	8 (66,6%)
Não	4 (33,3%)

Fonte: O autor, 2017

Por outro lado, temos duas redes que já fazem esse tipo de formação e tem sido experiência produtiva segundo alguns relatos dos diretores, conforme apresentaremos a seguir:

“O curso de gestão é excelente por que temos momento de discussões pertinentes as realidades das unidades escolares, troca de experiência, e se aprende sobre as quatro dimensões da escola, administrativa, pedagógica, estrutural e financeira” (Diretor 03).

Já outro diretor relata como são os cursos de gestão escolar em sua rede: “- A formação se chama Programa de Desenvolvimento de Líderes, ele tem duração de dois anos e abrange desde as áreas de gestão dos processos pedagógicos até gestão de negócios” (Diretor 09).

Assim, percebe-se a importância que os cursos de gestão têm, no auxílio ao desenvolvimento do trabalho dos diretores escolares e como eles podem ser

ferramentas de trocas de experiências e de solução de problemas para as diversas situações encontradas dentro das unidades escolares.

Tabela 17: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

Em cursos de graduação	0 (0%)
Em cursos de especialização	6 (20,6%)
Em cursos de extensão	6 (20,6%)
Em cursos de mestrado	3 (10,3%)
Oferecidos pelos sistemas de ensino	6 (20,6%)
Fóruns para identificar a necessidade dos gestores	7 (24,1%)
Outra	1 (3,4%)

Fonte: O autor, 2017

Na tabela 17, perguntamos ao diretor escolar como ele acredita que deveria ser a formação para a sua área de atuação. Nesta questão, o entrevistado poderia responder mais de uma alternativa, se acreditasse ser conveniente.

Obtivemos respostas parecidas em algumas das alternativas, mas dois dados acreditam-se serem relevantes e vamos nos aprofundar.

O primeiro é a alternativa, “oferecidos pelos sistemas de ensino”, como vimos muitos sistemas já ofertam a formação aos gestores, pois é uma capacitação específica para o sistema de ensino no qual o mesmo atua. Essas especificidades podem ser administrativas, pedagógicas, financeiras, mas sendo tratadas desta forma os gestores atribuem mais validade a esse processo e aderem melhor a essas formações, pois como se observa é do interesse deles que o sistema ofereça.

A segunda e a que foi a mais escolhida, é, “por meio de fóruns, para identificar as necessidades dos gestores”. Isso claramente demonstra que os gestores querem ser ouvidos, quando for ser realizada uma formação, pois eles querem que tenham situações do seu dia a dia, que os mesmos possam, com a formação encontrar alguns caminhos para solucionar os problemas.

Tabela 18: PRINCIPAIS FATORES QUE DIFICULTAM A GESTÃO ESCOLAR

Fatores	1	2	3	4	5
Pouco conhecimento das políticas de financiamento da Educação	0(0%)	2(3,3%)	6(10%)	3(5,0%)	1(1,6%)
Falta de formação dos gestores, tanto na área pedagógica quanto administrativa	8(13,3%)	1(1,6%)	0(0%)	2(3,3%)	1(1,6%)
Pouco envolvimento da comunidade escolar	1(1,6%)	1(1,6%)	2(3,3%)	3(5,0%)	5(8,3%)
Falta de apoio técnico administrativo dos sistemas de ensino	2(3,3%)	7(11,6%)	1(1,6%)	1(1,6%)	1(1,6%)
Falta de recursos financeiros	1(1,6%)	1(1,6%)	3(5,0%)	3(5,0%)	4(6,6%)

Fonte: O autor, 2017

Na tabela 18, encontramos mais demandas sobre a necessidade de formação dos gestores escolares. A opção escolhida como a mais importante, com 8 (13,3%) foi a “Falta de formação dos gestores, tanto na área pedagógica quanto administrativa”. Mais uma vez, reforçando essa necessidade que os gestores sentem de serem formados e, muitas vezes, as redes de ensino não cumprem o seu papel.

E Lück (2009, p.25) ainda reforça: “não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos”. Desta forma, é importante a variedade de formações, pois como vimos há uma variedade grande de situações peculiares, que acontecem em uma unidade escolar.

E como o fator que menos dificulta a gestão escolar e que poderia ser minimizado com a formação foi o “pouco envolvimento da comunidade escolar”, com 5 (8,3%) votos. Este foi um fato peculiar desta pesquisa, pois vemos bons exemplos de que quando a comunidade escolar se envolve e compreende o real papel da escola, os alunos melhoram seu desempenho, os pais entendem e apoiam a escola e, conseqüentemente, toda a comunidade local evolui, conforme já ressaltavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Brasil (1998, p. 10):

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade.

Quando a comunidade se envolve com as questões da escola, todos saem ganhando, alunos, professores, entre outros. A Educação só se constrói por meio de parcerias e a comunidade tem dever de ser a maior parceira da escola, para que possa exigir uma Educação de qualidade.

Tabela 19: ENTENDIMENTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Dirigir administrativamente a unidade escolar	0 (0%)
Dirigir pedagogicamente a unidade escolar	0 (0%)
Dirigir pedagógica e administrativamente a unidade escolar	12 (100%)

Fonte: O autor, 2017

Na tabela 19, observamos que todos os entrevistados responderam que a gestão escolar não é somente dirigir administrativa ou pedagogicamente uma unidade escolar, mas sim, se faz pela adaptação de uma à outra. Segundo Paro (2010, p.774):

Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação.

Como Paro (2010) reforça, não se pode adotar métodos de empresas nas unidades escolares, esquecendo-se da ação fundamental de uma escola, que é a Educação, o fazer pedagógico. Se isso for deixado para traz, essas escolas correm o risco de fracassar em seus objetivos com os educandos.

Tabela 20: FORMAÇÃO DO GESTOR MELHORA A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Sim	12 (100%)
Não	0 (0%)

Fonte: O autor, 2017

E na tabela 20, temos reforçado o tema desta pesquisa, pois todos os diretores escolares acreditam que a melhoria da qualidade de Educação de suas unidades escolares, passa diretamente pela sua formação.

Percebemos ainda, que esses grupos evidenciados acreditam que a formação continuada foi importante para o desenvolvimento de suas atividades escolares e ainda identificamos que os grupos que não tiveram formação para os seus diretores dentro do sistema de ensino, gostariam de ter. Ao mesmo tempo, eles buscam informações, formações e conversas com outros diretores, com o objetivo de encontrar soluções para as dificuldades com as quais se deparam dentro das unidades escolares.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação desta pesquisa teve como ponto inicial a vivência deste pesquisador como gestor escolar. Esta vivência se deu de forma inusitada, quando fui convidado a ser diretor de uma unidade escolar, sem preparação, sem formação, sem conhecer os pormenores de como funcionava a gestão de uma unidade escolar.

Diante da tão inesperada situação, muitos problemas surgiram ao longo da trajetória deste autor, que poderiam ser solucionados por meio de uma formação. E uma indagação constante que tinha, era por que não existe, na rede em que atuo, uma formação para os gestores escolares, pois esta poderia sanar várias dúvidas e problemas que surgem ao longo da caminhada.

Partindo do pressuposto que o papel do gestor escolar é um papel muito complexo, de várias facetas, tendo que equilibrar a área pedagógica e administrativa a todo tempo, percebi a necessidade de investigar se a formação para os gestores escolares auxiliaria na qualidade da Educação da unidade escolar.

Assim, cheguei ao problema da pesquisa: como a formação de gestores escolares pode contribuir para o aperfeiçoamento deste profissional?

Os dados que emanam desta pesquisa, com os diretores entrevistados, trouxeram à tona que existe a necessidade de formação desses profissionais e que a formação existente, em certas redes de ensino, contribui para o desenvolvimento do trabalho deste profissional e, conseqüentemente, auxilia na melhoria da qualidade de Educação do estabelecimento de ensino.

Ao mesmo tempo, com essa pesquisa foi possível entender como a profissão do gestor escolar foi sendo constituída ao longo da construção do Sistema Educacional Brasileiro e como se encontra hoje esse gestor escolar, dentro deste contexto.

Fatores importantes e desafiadores aos gestores educacionais e aos professores também foram levantados, como a questão da performatividade, que influencia diretamente no trabalho docente, bem como a cobrança em relação a resultados mais satisfatórios, criando um clima desfavorável a toda comunidade escolar.

A avaliação foi outro fator abordado, pois em muitos casos, serve como punição ou ainda, como forma de ranqueamento e não é utilizada pelos professores e gestores de uma maneira emancipatória. Mas, o fator de suma importância que a avaliação nos traz é a reflexão sobre a prática pedagógica do professor. Quando o gestor educacional consegue fazer com que seus professores reflitam sobre este aspecto, a melhoria na qualidade de Educação conseqüentemente acontece.

Ainda, nesta investigação foi apresentado o perfil do gestor escolar brasileiro, que foi necessário para entendermos quem é esse profissional, como se constituiu a sua formação inicial, se participa de formações continuadas, entre outros aspectos.

Podemos observar que o perfil do gestor escolar, auxilia a responder ao problema e alcançar os objetivos desta pesquisa. No fator formação inicial, a maioria dos gestores escolares que respondeu à pesquisa do INEP tem graduação em Ensino Superior, na área de Pedagogia ou Licenciatura. Encontramos casos de 70 diretores que não têm ao menos o Ensino Médio completo. Ainda, cerca de 1.500 têm apenas o Ensino Médio e outros 3.230 são formados em Ensino Superior, mas não nas áreas de Pedagogia ou licenciaturas.

O que podemos concluir é que, já houve um avanço na questão da formação inicial do gestor educacional no país, mas ainda temos desafios para serem vencidos, por que certamente esses gestores não têm as habilidades necessárias para exercer a função que lhes é concedida. A pesquisa mostrou que tanto a Pedagogia como outras licenciaturas, não oferecem os subsídios necessários para um professor se tornar um gestor educacional. Conseqüentemente, será muito mais árduo para quem não tem formação nenhuma relacionada a essa área desenvolver um trabalho profícuo.

A curto prazo, garantir que todos os profissionais obtenham a formação em curso superior de Pedagogia ou Licenciatura, seria uma forma de amenizar o problema. A longo prazo, instituir que os cursos superiores revissem a sua grade curricular para inserir a gestão escolar como uma disciplina. E esta disciplina deve ser criada respeitando as características de cada comunidade, buscando bons exemplos de experiências realizadas em estados e municípios, para que ela não fique apenas como teoria e entre para a prática. Como afirma Dourado (2007, p. 924 e 925):

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar. Nesse sentido situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional.

Sobre a formação continuada, que é um dos objetos principais desta investigação, a maioria dos gestores educacionais do Brasil, cerca de 43.000, responderam que participaram de alguma formação continuada, nos últimos dois anos.

O que não foi abordado na pesquisa é de qual tipo de formação continuada esses gestores participam. Este fator é de relevância, pois o que é necessário para esse profissional, seriam formações continuadas que abordem temas como: a realidade escolar, o fazer pedagógico, a construção do projeto político pedagógico, avaliação a nível escolar, aprendizagem escolar, políticas educacionais, gestão pedagógica, relacionamento interpessoal, relacionamento com as famílias, administração dos bens da unidade escolar, entre outras que fazem parte do dia a dia deste profissional. O que pretendemos deixar claro é que todo o tipo de formação é válido, mas o gestor educacional deve ter essa constante atualização garantida, para melhoria do seu desempenho.

Ainda podemos reforçar que cerca 33.000 dos participantes da entrevista afirmaram que a formação continuada da qual eles participaram, teve um impacto grande ou moderado na sua atuação.

Outro fato sobre a formação continuada, que esta dissertação abordou, foi que cerca de 39.000 diretores escolares têm curso de especialização, mas somente, cerca de 1.700 diretores de escolas têm mestrado ou doutorado. Por que isso acontece? Algumas possibilidades são os baixos salários, que não atraem um profissional que tem essa formação, a ficar como gestor educacional.

Outro fator é a migração destes para o Ensino Superior e ainda, a dificuldade que existe hoje para profissionais chegarem a esse nível de especialização, pois o investimento que se faz é muito alto, e a maioria dos professores não tem como

retirar do seu orçamento familiar para realizar esse investimento. Também, o processo seletivo leva em consideração publicações e leituras que boa parte dos professores não tem acesso.

Por último, a permanência em um mestrado ou doutorado exige dedicação exclusiva e a maioria dos professores não conseguem abdicar de seus empregos para realizar esse tipo de formação nas universidades públicas.

Destacamos ainda, na pesquisa, que 9.898 desses diretores, recebem menos que o piso nacional da Educação Básica, que é de R\$ 2.298,80. Desta maneira o que ficou evidenciado, é que este profissional com uma remuneração tão baixa (que infringe a lei) não terá condições de arcar com os custos para sua formação continuada. O que também preocupa é que se o diretor escolar, que é o cargo mais alto na unidade escolar, recebe um salário menor que o piso, quanto recebe o professor que atua nesta escola? Pergunta esta que se faz refletir sobre o quanto ainda o sistema educacional brasileiro deve evoluir.

Diante de questões tão relevantes, retorno ao título desta dissertação e indago: realmente existe a necessidade de formação dos gestores escolares? Podemos afirmar que sim, pois a formação de um profissional por si só não o torna um bom gestor, um bom professor, como ouvimos muitos relatos. Mas a formação, inicial e, principalmente continuada, aprimora a pessoa para melhorar suas habilidades de resolução de problemas, traz ideias inovadoras para a unidade escolar ou apenas ajuda as pessoas a terem um novo olhar sobre aquilo que antes não conseguiam perceber o potencial.

Também com esta pesquisa, conseguimos responder ao problema proposto que é: como a formação de gestores escolares pode contribuir para o aperfeiçoamento deste profissional? Observando toda a construção desta pesquisa, destacamos alguns pontos que ajudam a responder a esta pergunta.

O primeiro é a sua criação histórica, em que o profissional foi instituído para ser um guardião das unidades escolares, controlando tudo o que era proposto pelo Estado e fazendo com que o que era proposto fosse cumprido, pois a Educação sempre foi e é circundada de interesses. Neste sentido, é necessária a formação para os gestores escolares, pois o conhecimento adquirido poderá fazer com que o mesmo saiba refletir sobre as ações propostas e defender os interesses de sua unidade escolar.

O segundo ponto é o perfil do gestor escolar nos dias de hoje. Hoje, o gestor escolar está imerso em grandes questões, como a performatividade, que confunde os processos e os indivíduos, pois por um lado aparenta-se o reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos, mas por outro, traz a competição, a avaliação, o julgamento entre colegas e instituições.

Outras questões são o currículo e a avaliação, que devem ser emancipatórios, devendo ir além da mera “medição”, para que sejam utilizados em ações futuras e não apenas na obtenção dos resultados do que foi proposto.

Sobre este aspecto, analisamos os perfis dos gestores escolares brasileiros e encontramos números preocupantes, como por exemplo, na tabela 6: como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades. Foram 52.040 respondentes e desses 8.000 informaram que não participaram de formação continuada nos últimos anos; outros 3.557 responderam que participaram, mas não houve impacto em sua atuação; e ainda outros 7.045 disseram que participaram, mas houve apenas um pequeno impacto em suas atividades desenvolvidas nas unidades escolares.

Assim, podemos traduzir que 15,3% dos gestores brasileiros não realizaram formação continuada nos últimos anos. Este fator, como os outros já apresentados, pode ser um aspecto que auxilia a responder à pergunta desta pesquisa. Outro ponto que levantamos é que de 52.040 entrevistados, 20,3% responderam que a formação que tiveram, não teve impacto ou teve um pequeno impacto em suas atividades. Diante disto, temos que refletir que, além de uma formação continuada, devemos oferecer uma formação que esteja de acordo com o que esse gestor necessita, para que ele utilize isso na sua atuação.

E o terceiro ponto que utilizamos para responder ao problema dessa pesquisa e chegarmos à conclusão de que a formação contribui para o aperfeiçoamento deste profissional foi a pesquisa de campo. Esta foi realizada na cidade de Jaraguá do Sul – SC, com quatro diretores de cada rede de ensino público: municipal, estadual e das escolas privadas. Diante disto, observamos que diferentemente de algumas localidades no Brasil, em Jaraguá do Sul, todos os diretores escolares têm sua formação inicial em Pedagogia ou Licenciatura, como mostra a tabela 14. Verifica-se que esses já estão mais preparados para a atuação como diretor escolar.

Já na tabela 16, observamos que 66,6% dos gestores têm formação continuada e afirmaram nas conversas, que a formação continuada auxilia a sua

prática diária. Observamos que 33,3% desses gestores, não têm formação continuada e, também, afirmam que se tivessem, ela auxiliaria no seu aperfeiçoamento e no desenvolvimento das atividades inerentes a sua função.

Refletindo ainda sobre a formação continuada, verificamos que 20,3 % dos gestores escolares informaram que a mesma não teve impacto na sua prática ou teve um pequeno impacto. Por isso, questionamos os diretores, em relação às alternativas mais adequadas para a formação dos gestores escolares, pois acreditamos que, quando o gestor escolar também pode opinar sobre qual tipo de formação é necessária para ele, a formação tem um maior impacto no seu cotidiano. Pudemos observar que a alternativa mais escolhida foi, “por meio de fóruns, para identificar as necessidades dos gestores”, corrobora com o que foi apresentado.

E para finalizar, a resposta da pergunta de pesquisa, indagamos aos gestores escolares se a formação continuada melhora a qualidade de Educação da unidade escolar e a resposta foi unânime: sim, a formação ajuda na melhoria da unidade escolar na qual atuam e, conseqüentemente, no seu aperfeiçoamento.

Em relação aos objetivos específicos deste trabalho, identificamos que muitos sistemas de ensino preparam seus gestores para o exercício desta função, porém alguns ainda não o fazem. Caracterizamos, no capítulo 3, como a gestão escolar está sendo afetada pelas políticas de avaliação, currículo e performatividade.

No que diz respeito aos principais fatores que dificultam a gestão escolar, o fato mais lembrado, pelos pesquisados foi que a “falta de formação dos gestores escolares, tanto na área pedagógica quanto administrativa, dificulta a realização do seu trabalho”. No entanto, como já citado anteriormente, o administrativo sempre deve estar subordinado ao pedagógico.

Finalmente, podemos concluir que, a partir dos resultados desta pesquisa, a formação continuada trará resultados positivos para esse profissional e para a unidade escolar onde atua.

## 5 REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; POMPEU, Camila; COSTA, Ana Sheila Fernandes; MESQUIDA, Peri. **Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago. 2011
- ANDREOTTI, Azilde Lina. **A administração Escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 – 1964)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.
- ANDREOTTI, Azilde Lina, LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Ed. Alínea, 2ª ed. 2013.
- ARAUJO, Ubaldo Dutra de. **Neidson Rodrigues e o primeiro Congresso Mineiro de Educação : história, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80 / Ubaldo Dutra de Araujo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, Londres, Inglaterra, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez, 2001.
- BALL, Stephen J. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, ano/vol. 15, nº 002, pp. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e Realidade, Londres, Inglaterra, pp. 37-55, maio/ago, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, Laurence (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- BARRIOS, Iván Salinas, PINO, Mauricio e VARGAS, Gonzalo Oyarzún. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 337-354, set.-dez., 2016
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Editora Porto, 1982.
- BORRIS, Fausto. **A História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo – SP: EDUSP, 2012.
- BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**. Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília. Distrito Federal, 1988.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília. Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 11.738, institui o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília. Distrito Federal, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. Resolução n.º 4. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, Distrito Federal, 2010.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. **A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984)**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006.

CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Coimbra: Edições Asas, 1993.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **A Influência do Gênero no Acesso à Gestão Escolar: O Teto de Vidro na Educação Brasileira**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Genero/Trabalho/07\\_21\\_24\\_A\\_INFLUENCIA\\_DO\\_GENERO\\_NO\\_ACESSO\\_A\\_GESTAO\\_ESCOLAR\\_O\\_TETO\\_DE VIDRO\\_NA\\_EDUCACAO\\_BRASILEIRA.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Genero/Trabalho/07_21_24_A_INFLUENCIA_DO_GENERO_NO_ACESSO_A_GESTAO_ESCOLAR_O_TETO_DE VIDRO_NA_EDUCACAO_BRASILEIRA.PDF)>. Data de acesso: 15/12/16.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação**, Nova/32. In : Educação & Sociedade, n. 12/setembro. Cortez, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragésimo Ano do Parecer nº 977/65**. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, nº 30, p. 8 – 20, set/out/nov/dez. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo. V.18,n. 2, 2002.

DAMETTO, Jarbas e ESQUINSANI Rosimar Serena Siqueira. **Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea**. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/27127>>. Acessado em: 15/12/16.

DERMEVAL, Saviani. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

EYNG, Ana Maria. **Currículo e Avaliação: Duas Faces da Mesma Moeda na Garantia do Direito à Educação de Qualidade Social**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan/abr. 2015.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010.

EYNG, Ana Maria e ENS, Romilda Teodora. **Garantia de Direitos e Diálogo com a Diversidade no Cotidiano Escolar da Educação Básica**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 605-628, maio/ago. 2013.

FERNANDES, Elizabete Maria Santos e MULLER José Antonio. **Função do gestor na escola pública**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v. 3, n. 9 – julho-dezembro, 2006.

FERNANDES, Luiz Carlos de Freitas e OLIVEIRA, Claudia de. **Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio, Vozes, 1977

IBOPE. **PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA**. Disponível em: < [http://acervo.novaescola.org.br/gestao-escolar/diretor\\_escolar.pdf](http://acervo.novaescola.org.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf)>. Data do acesso: 26/01/17.

ISMERIO, Clarisse. **As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930)**. Revista Eletrônica História em Reflexão – Vol. 1 - n. 1 – UFGD: Dourados, Jan/Jun 2007.

JEFFREY, B.; WOODS, P. **Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers**. Londres: Falmer Press, 1998

JULIATTO. Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba. Champagnat. 2013

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. especial, p. 11-19, ago. 2006 – ISSN 1676-2584.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

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

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: guia didático**. Brasília: CONSED. 2001. 47 p. Vol. Único.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MELO, Darci Barbosa Lira de. **Formação do gestor escolar em curso de pós graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica pública em pernambuco**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/DarciBarbosaLiradeMelo\\_GT\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/DarciBarbosaLiradeMelo_GT_integral.pdf)>. Data do acesso: 15/11/2016.

MESQUIDA, Peri. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a14.pdf>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINTO, Lalo Watanabe. **Administração escolar no contexto da nova república (1984...)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.140–165, ago 2006.

OLIVEIRA, Denise Cristina de., **Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales e PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Ed. 1. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, Wilson Alves de. **A Educação no Brasil: Contos e Recontos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p.29-36, set./dez. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar [livro eletrônico]: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. - (Coleções questões da nossa época; vol. 56)

PARO, Vitor Henrique. **Formação de Gestores Escolares: A Atualidade de José Querino Ribeiro.** 2009. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453 – 467. maio/ago, 2009.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PAZ, Ana Célia de Oliveira. **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO GESTOR ESCOLAR: ALICERCE PARA UMA POSTURA VERDADEIRAMENTE DEMOCRÁTICA.** CADERNOS CIMEAC - v. 02, n. 01, 2012. ISSN 2178-9770  
Ribeirão Preto – SP, Brasil.

PERES, Tírsa Regazzini. **Educação Brasileira no Império. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.** 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/SANTA CLARA Editora, p. 29 – 47, 2005.

Pino, Mauricio. **Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada.** Revista docencia, 52, 15-29, 2014.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** 1ª ed. Campinas – SP: Editores Associados, 1995.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.** USP, 1952. 171 p.  
(Administração Escolar e Educação Comparada – Boletim 158.)

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. Ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Ed. 1, Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos e MESQUIDA, Peri. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres e SALVATERRA, Alexandre. **Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação**. Penso: Porto Alegre, 2013. 336 p.

SANTOS, Clóvis Roberto de. **O Diretor de Escola: Análise Crítica e Reflexões sobre sua Formação e Atuação**. RBPAE, v. 18, n.º 1, jan./jun. 2002.

SCOTUZZI, Cláudia Aparecida Sorgon; SILVA, Joice Mary Adam de Paula e. **Análise do Programa 'Progestão' no Estado de São Paulo: participação ou participacionismo**. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 6330-6341.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sônia, Maria. **Antecedentes da administração escolar até a República (...1930)**. In; Revista HISTEDBR. Campinas: Editora da UNICAMP, ago. 2006, 54-101.

SHIGUNOV NETO, Alexandre.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre.; MACIEL Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SOUZA, gelo Ricardo de. **Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 22, n. 1, p. 13-40, jan-jun/2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil. Tese (Doutorado em Educação)**. São Paulo: PUC-SP, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da administração Escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968.

## 6 ANEXOS

### 6.1 ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**Programa de Pós Graduação em Educação *Strictu Sensu* –**  
**PPGE 2016**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo “**A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES**” e que tem como objetivo investigar há necessidade de formação para gestores escolares da rede pública municipal, estadual, assim como de instituições privadas de ensino de Jaraguá do Sul.

A minha participação no referido estudo será de realizar um questionário e responder a um questionário que trata de questões como, o perfil do gestor educacional da região, sobre a formação do gestor e a sua necessidade e ainda o entendimento sobre o termo gestão escolar.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como ter acesso às considerações finais contidas na dissertação ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, entre os possíveis riscos de minha sujeição à pesquisa está apenas o de constrangimento em responder questões propostas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

No entanto, não haverá nenhuma despesa decorrente da participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Os pesquisadores envolvidos com a referida pesquisa são Sirley Terezinha Filipak da PUCPR, orientadora da pesquisa e Antonio de Souza Júnior, mestrando da PUCPR e com eles poderei manter contato pelos telefones (47) 9988-5248; (47) 3371-9018.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

## 6.2 ANEXO B – QUESTIONÁRIO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*–**  
**PPGE**  
**2016**

<b>QUESTIONÁRIO</b>	
01 - Sexo: [ ] feminino [ ] masculino	02- Idade: _____
03 – Locais de atuação:	[ ] apenas escola municipal. [ ] apenas escola estadual. [ ] apenas instituição privada de ensino. [ ] escola municipal e estadual. [ ] escola municipal e instituição privada de ensino. [ ] escola estadual e instituição privada de ensino. [ ] núcleo regional de educação.
04 – Há quanto tempo você já está formado	[ ] 1 a 5 anos [ ] 5 a 10 anos [ ] Mais de 10 anos. Quantos? _____
05 – Qual é a sua formação acadêmica	[ ] Pedagogia [ ] Licenciatura. Qual? _____
06 – Você possui Pós-Graduação?	[ ] Lacto Sensu. Qual? _____ [ ] Strictu Senso. Qual? _____ [ ] Não possuo.
07 – Quanto tempo atua como gestor escolar (a)?	[ ] 1 a 5 anos [ ] 5 a 10 anos [ ] Mais de 10 anos. Quantos? _____
08 – Qual o seu entendimento sobre a gestão escolar?	[ ] Dirigir administrativamente a Unidade Escolar [ ] Dirigir pedagogicamente a Unidade Escolar [ ] Dirigir pedagogicamente e administrativamente a Unidade Escolar [ ] Outro. Explique: _____ _____
09 - Em sua rede de ensino existe alguma formação específica para o gestor escolar? Se sim, como ela é realizada?	[ ] sim Explique: _____ [ ] não
10 – Quais os principais fatores que dificultam a	[ ] pouco conhecimento das políticas de financiamento da educação

<p>gestão escolar e poderiam ser minimizados com a formação dos gestores? Numere em ordem de importância considerando o mais importante 1 e 5 menos importante.</p>	<p><input type="checkbox"/> falta de formação dos gestores, tanto na área pedagógica quanto administrativa  <input type="checkbox"/> pouco envolvimento da comunidade escolar  <input type="checkbox"/> falta de apoio técnico administrativo dos sistemas de ensino  <input type="checkbox"/> falta de recursos financeiros</p>
<p>11 - Assinale as alternativas que você acredita serem mais adequadas para a formação dos gestores escolares.</p>	<p><input type="checkbox"/> Em cursos de graduação  <input type="checkbox"/> Em cursos de especialização  <input type="checkbox"/> Em cursos de extensão  <input type="checkbox"/> Em cursos de mestrado.  <input type="checkbox"/> Oferecido pelos sistemas de ensino  <input type="checkbox"/> Por meio de fóruns para identificar a necessidades dos gestores  <input type="checkbox"/> Outra.  Explique:  _____  _____</p>
<p>12 - Você pensa que a formação do gestor pode contribuir para melhoria da qualidade de educação da unidade escolar onde atua?</p>	<p><input type="checkbox"/> Não  <input type="checkbox"/> Sim.  Explique:  _____  _____</p>

### 6.3 ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*–**  
**PPGE**

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo “A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Jaraguá do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

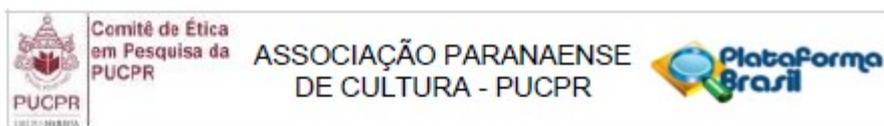
Assinatura e carimbo do responsável institucional

#### LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak

Prof.<sup>o</sup> Antonio de Souza Júnior

## 6.4 ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Necessidade de Formação para os Gestores Escolares

**Pesquisador:** Antonio de Souza Júnior

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59768716.1.0000.0020

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

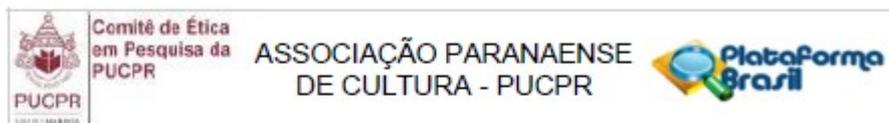
**Número do Parecer:** 1.767.964

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa pretende discutir a necessidade da formação de gestores escolares na região de Jaraguá do Sul - SC. Desta maneira buscamos autores como Cury (2002, 2005), Dermeval (2009), Paro (2009), Ribeiro (1952) e também a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (1996), para responder nossas indagações sobre esse tema. Entretanto o que observamos hoje é que muitos gestores escolares são oriundos da sala de aula que não prepara esse profissional para o exercício do cargo de gestor escolar, por que o professor é preparado pelos cursos superiores a dar aula, ensinar os alunos, ter domínio da turma, entre outras funções. Na gestão o mesmo encontrará funções como, supervisionar o corpo docente, administrar conflitos, tomar decisões, articular a escola com a comunidade, entre outras e que para essas funções o mesmo não foi preparado para isso. Por isso se faz necessário uma formação que auxilie esses gestores no bom desenvolvimento das atividades da unidade escolar.

Será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização de questionários para quatro diretores da rede pública municipal, quatro diretores da rede pública estadual e quatro diretores da rede privada de ensino, todos diretores de escolas com mais de 500 alunos. Esta investigação de campo se faz necessária para responder o problema desta pesquisa e também todos os objetivos propostos.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.767.064

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar há necessidade de formação para gestores escolares da rede pública municipal, estadual, assim como de instituições privadas de ensino de Jaraguá do Sul.

**Objetivo Secundário:**

- 1 – Identificar como o sistema de ensino prepara os seus gestores escolares.
- 2 – Caracterizar como a gestão escolar da educação básica está sendo desenvolvida, diante das políticas educacionais nacionais.
- 3 – Levantar quais são as maiores dificuldades que os gestores escolares encontram, no seu cotidiano e que poderiam ser minimizadas por meio de formação

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos previstos e preservados. Benefícios previstos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante com objetivos claros e metodologia adequada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória adequados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

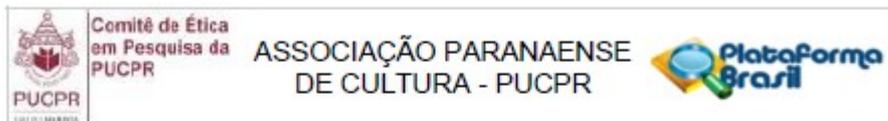
O projeto atende os requisitos éticos necessários para a sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_774741.pdf	27/09/2016 23:42:07		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZAÇÃO_DA_INSTITUIÇÃO.pdf	27/09/2016 23:40:02	Antonio de Souza Júnior	Aceito
Outros	Questionario_diretores.pdf	01/09/2016 20:39:41	Antonio de Souza Júnior	Aceito
TCLE / Termos de	Termo_de_livre_Esclarecido.pdf	01/09/2016	Antonio de Souza	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.757.064

Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_livre_Esclarecido.pdf	20:39:13	Júnior	Aceito
Outros	CAPA_SUMaRIO_TRABALHO_ANTONIO.pdf	01/09/2016 20:37:44	Antonio de Souza Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ANTONIO_projeto.pdf	01/09/2016 20:36:05	Antonio de Souza Júnior	Aceito
Folha de Rosto	Decano_plataforma_brasil.pdf	01/09/2016 19:48:11	Antonio de Souza Júnior	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 10 de Outubro de 2016

Assinado por:  
**NAIM AKEL FILHO**  
 (Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155  
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

## 6.5 ANEXO E – LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

### LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fór julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórmula do art. 7º.

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interrompindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art 14º Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalicios; mas os Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

Art 16º Na provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Imperio, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art 17º Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrario.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 15 dias do mez de Outubro de 1872, 6º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de lei, pela qual Vossa Magestade da Assembléa Geral Legislativa, que Houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio, na fórmula acima declarada.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

Joaquim José Lopes a fez.

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.- Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz.

## 7 APÊNDICE

### 7.1 APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES

Título	Autor	Ano	Resumo
O programa de formação de gestores escolares do ceará: a proposta do curso de especialização e as práticas de gestão.	Isla Márcia Vidal de Assis Abreu	2012	Dissertação. Analisa a atuação de quatro gestores a partir da formação e a influência na prática e tomadas de decisões antes e depois da formação <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado nos dois primeiros anos de gestão, oferecido pela SEDUC-CE.
Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação.	Danielle Teodoro Santos Camarota	2012	Dissertação. Este Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo a proposição de um programa que visa capacitar os professores, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG, que anseiam concorrer ao cargo de gestor escolar, para o exercício da função.
A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas.	Edvania de Lana Morais Andrade	2012	Dissertação. Investiga o processo de formação continuada oferecido aos diretores escolares, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, analisando se esse processo tem propiciado o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à apropriação dos dados das avaliações externas no contexto escolar.
Política pública de formação do gestor educacional: programa parformação ufba/isp/mec no semiárido baiano território piemonte norte do itapicuru, bahia – Brasil	Joanita Moura da Silva	2012	Dissertação. Tem como objeto de estudo a efetivação do Plano de Ação, instrumento do planejamento escolar elaborado durante o Curso de Formação de Gestores da Educação Básica - UFBA/ISP/MEC - política pública de formação de gestores escolares, que foi implantada mediante convênio com o Ministério de Educação (MEC), no ano de 2009, no Estado da Bahia.
Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da superintendência regional de ensino de ubá – mg.	Elder Stroppa	2012	Dissertação. Tem por objetivo identificar as barreiras e propor melhorias no processo de apoio, formação e qualificação dos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ubá – MG - (SRE/Ubá), com a proposta de criação de um Núcleo de aprendizagem para apoio e formação de diretores escolares em seu âmbito.
O programa escola de gestores na ufpb: olhares e propostas dos gestores egressos.	Alba Lúcia Nunes Gomes da Costa	2012	Dissertação. Pesquisa realizada sobre a implantação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Nacional (PEGBN) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o seu impacto na gestão escolar dos egressos.
A Democracia e o Progestão: Formação Continuada em Serviço.	Nidal Afif Obeid	2012	Dissertação. Reflexos do programa de formação continuada de gestores escolares, ministrado na modalidade a distância, Progestão, em uma escola estadual do Para - Escola Estadual Carajás. Tem por objetivo geral analisar em que medida esse programa implicou mudanças na concretização da democracia na gestão desta o objetivo geral.
A gestão escolar nos cursos de pedagogia da cidade de são paulo: um estudo em três instituições privadas.	Carlos Antonio Giovinazzo Junior	2012	Dissertação. A referência da teoria crítica da sociedade permitiu discutir em que medida a formação do gestor escolar, nos cursos de pedagogia, propicia uma formação que: eleve o nível de esclarecimento dos conteúdos inconscientes presentes na consciência dos indivíduos; estimula as possibilidades de resistência contra a adesão cega ao coletivo; fortaleça o indivíduo para não apelar unicamente à autopreservação; ofereça uma educação política esclarecedora das relações de poder.
A prática discursiva das contribuições da escola de gestores para a gestão escolar democrática.	Lindalva Gouveia Nascimento	2012	Dissertação. Esta pesquisa consistiu em analisar as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica para a prática de gestores escolares na rede pública municipal de Areia-Paraíba.
A formação do gestor educacional para o ensino	Ailana Freitas	2013	Dissertação. Tem como objeto de estudo a formação do gestor educacional para o ensino básico em dois

básico no mercosul: brasil e argentina.	Rocha		países do Mercosul: Brasil e Argentina. O objetivo principal foi verificar se os cursos de formação de gestores educacionais, oferecidos pelas duas universidades do Mercosul: uma em Jequié, Bahia, Brasil e outra, em Buenos Aires, Argentina utilizam os Tratados de reciprocidade educacional firmados no Protocolo de Intenções de 1991.
Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância.	Aline Gabriele Pereira	2013	Dissertação. A importância da formação continuada para o trabalhador da educação e, por meio da 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.
Política de formação de gestores da secretaria de educação de juiz de fora em 2011.	Eliane de Paula Grizende	2013	Dissertação. Tem como objetivo analisar a primeira etapa do curso de formação de gestores da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora - MG, que tem como foco capacitar os candidatos à direção e vice-direção a construírem o Plano de Trabalho com o qual devem se inscrever para a eleição ao cargo. .
O perfil do gestor da escola pública no distrito federal.	Elizangela Fernandes de Figueredo	2013	Dissertação. No intuito de identificar o gestor como um líder e destacar os traços que os distinguem, o artigo se propôs a um paralelo entre o conhecimento acadêmico e a prática da gestão escolar em escolas públicas, relacionando conceitos teóricos de vários autores com pesquisa de campo realizada em Ceilândia, Distrito Federal.
Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil marista.	Manuir José Mentges	2013	Dissertação. Investiga a autoformação do Ser Gestor Marista, inspirada no Projeto Educativo, documento que dá unicidade aos processos educativos do Brasil Marista, no respeito às diversidades.
A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho.	Mirian Queiroz de Souza Daniel	2013	Dissertação. Analisa os processos da gestão escolar nos discursos de alunos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da análise da Teoria das Competências.
A formação de diretores e gestão da escola de educação básica: contribuições das percepções de diretores em exercício.	Paulinho Vogel	2013	Dissertação. Aborda o tema da formação do diretor de escola de educação básica. Procura elucidar o problema: quais indicativos para a formação de diretores se apresentam nas percepções de diretores de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação?
Políticas públicas e formação docente: um estudo dos programas gestar ii e progestão no município de coronel João Sá.	Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus	2013	Dissertação. Investiga as políticas públicas de formação de professores no município de Coronel João Sá Bahia, especificamente, por meio dos programas Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar II) e o Programa de Capacitação para Gestores Escolares (PROGESTÃO).
Curso de formação "gestão escolar para resultados": uma análise à luz da experiência da implementação do programa ensino médio inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro.	Elizabete Santos Mofacto	2014	Dissertação. Analisa a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o primeiro do Ministério da Educação e o segundo do Instituto Unibanco, com enfoque na experiência da formação de supervisores de secretarias de estado de educação de dois estados brasileiros que estão implementando o ProEMI/JF.
A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da superintendência regional de ensino de unai/mg.	Silvana Maria Caixêta	2014	Dissertação. Investiga de que forma o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil dos gestores a partir da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, além de verificar as possíveis lacunas frente às exigências de um modelo de gestão pedagógica estratégica.
O equilíbrio entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio	Suely Cristina Araujo Soares	2014	Dissertação. Analisa as dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar na visão dos gestores da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora – MG.

para diretores de escola: o caso da superintendência regional de ensino de pirapora/mg.			
Interdisciplinaridade e generosidade na formação de gestores educacionais: intervenções no senac Santana.	Andrea Cury Borges de Gouvêa Tonanni	2014	Dissertação. Objetiva encontrar o ponto de equilíbrio entre formação e gestão na educação. Foi desenvolvida a partir de intervenções interdisciplinares realizadas com diferentes setores de uma escola de educação profissional Senac Santana.
Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola.	Camila Godói da Silva	2015	Dissertação. O presente estudo propôs-se considerar a relação entre as dimensões da Gestão Escolar, da prática, das concepções e dos saberes do Diretor de Escola, no contexto da rede municipal de ensino em Itapevi, São Paulo.
A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em goiás.	Evelyn Aparecida Silveira Rocha	2015	Dissertação. Compreender a problemática da formação a continuada oferecida aos gestores escolares nas escolas públicas de Educação Básica vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás situadas em Goiânia.
A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do rio de janeiro: uma análise a partir da regional metropolitana ii .	Trícia de Sousa Lima Figueiredo	2015	Dissertação. Identificar e analisar as demandas de formação dos gestores de escola na SEEDUC/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir as lacunas existentes.
A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas.	Sônia Regina Guaraldo	2015	Dissertação. Estudo das representações sobre formação contínua de profissionais da gestão e da docência em três municípios do interior paulista, a partir da perspectiva teórica da antropologia dialética de Henri Lefebvre.
Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do programa são paulo faz escola.	Marta Maria Salmazo	2016	Dissertação. Aborda uma proposta de formação de gestores desenvolvida por duas Supervisoras de Ensino da Diretoria de Ensino Região de Araraquara no ano de 2014. Tem como objetivo fornecer subsídios para uma melhor compreensão da atual Organização Curricular do Estado de São Paulo pelas equipes escolares.
A formação do gestor educacional: limites e possibilidades após as diretrizes curriculares nacionais de 2006.	Maria Helena Lino Fernandes	2016	Dissertação. Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, esse dispositivo legal normatizou o fim da formação de especialistas em administração, inspeção, supervisão, orientação escolar e definiu a docência como a base para a formação desse profissional, articulada à formação de gestores educacionais e pesquisadores.
A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "a rede em rede" – a formação continuada na educação infantil.	Márcia Aparecida Colber de Lima	2016	Dissertação. Analisa as ações formativas do programa denominado A Rede em rede – a formação continuada na Educação Infantil e investigar as apropriações dos gestores sobre os conceitos de gestão pedagógica e compartilhada nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de São Paulo.
Formação de gestores na cde7 de manaus: realidade, possibilidades e limites.	Raimundo Correa de Oliveira	2016	Dissertação. Analisa a formação relacionada às questões administrativas de gestores escolares na Coordenadoria Distrital de Educação 7 de Manaus da SEDUC/AM. Tem como objetivo geral estruturar um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores que seja capaz de contribuir na execução das ações relacionadas à gestão administrativa da escola.

## 7.2 APÊNDICE B – TESES

Título	Autor	Ano	Resumo
A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais.	João Batista Pires da Silva	2012	Tese. Tem por objetivo analisar como ocorre a formação de um supervisor e da equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo, durante interações estabelecidas em conversas reflexivas, frente às prescrições contidas em quatro Portarias, que tratam das especificidades do trabalho do Supervisor Escolar quanto a sua ação de assessoramento e orientação aos gestores.
Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em Pernambuco.	Darci Barbosa Lira de Melo	2013	Tese. Analisa o processo de construção do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> e como os egressos o avaliaram tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em minas gerais.	Cássia do Carmo Pires Fernandes	2014	Tese. Apresenta uma avaliação de resultados e efeitos do Curso de especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), considerando três dimensões: quem elabora (Ministério da Educação), quem implementa (Universidade Federal de Viçosa - UFV) e os beneficiários (egressos).
A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia.	Alexandre de Paula Franco	2014	Tese. Investiga a formação em ensino superior dos gestores escolares, denominados de especialistas de educação, até a edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Diretores de escola: o que fazem e como aprendem.	Márcia Maria de Mello	2014	Tese. Compreender a categoria profissional dos diretores de escola, imergir em seu contexto de atuação e desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão, bem como conhecer a configuração de seus contextos, momentos e características de aprendizagem e desenvolvimento profissional, entre outros aspectos.
A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da arquidiocese de porto alegre.	Sérgio Eduardo Mariucci	2014	Tese. Neste estudo busca-se relacionar o processo de formação do gestor da escola católica com a qualidade da educação. As escolas católicas, na Arquidiocese de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, por meio de seus gestores serviram de campo de investigação. Quanto ao processo de formação dos gestores foi considerada a trajetória profissional e acadêmica construída pelo gestor antes e durante o período em que desempenha a função diretiva na escola.
Redefor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância.	Maria Alice Carraturi Pereira	2015	Tese. O presente trabalho visa colaborar com a discussão acerca de cursos de formação de professores mediados pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enfocando-os como um espaço de subjetivação contemporâneo, pois permeados pelo advento da sociedade da informação.
Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar.	Francinete Massulo Corrêa	2017	Tese. Tem como problemática o processo formativo continuado dos gestores da educação básica pública. Nos últimos anos, faz parte das discussões sobre educação a reorientação da formação profissional dos gestores escolares, nas suas vertentes acadêmica e prática de trabalho, com vistas a adequar essas às demandas dos processos de organização e gestão da escola pública.