

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CARLA DIAS DE FARIAS**

**FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR**

**CURITIBA**

**2020**

**ANA CARLA DIAS DE FARIAS**

**FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

**CURITIBA**

**2020**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

F224f  
2020 Farias, Ana Carla Dias de  
Formação inicial do gestor escolar / Ana Carla Dias de Farias;  
orientadora, Sirley Terezinha Filipak. -- 2020  
122 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2020.  
Bibliografia: f. 116-122

1. Escolas – Organização e administração. 2. Gestão escolar. 3.  
Formação de gestores. 4. Formação inicial. 5. Educação e Estado.  
I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 371.2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 890  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Ana Carla Dias de Farias

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 9h30min, na Sala de Defesa - Térreo, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana Priscila Wünsch, e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da mestranda **Ana Carla Dias de Farias**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "**FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a publicação do trabalho em artigos científicos e capítulos de livros

Presidente:

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

Sirley Terezinha Filipak

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana Priscila Wünsch

Luana Priscila Wünsch

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens

Romilda Teodora Ens

Patricia Lupion Torres  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Stricto Sensu

Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos [...]  
(IMBERNÓN, 2009, p. 65).

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro, sou grata a Deus, pela minha vida, por todas as bênçãos, pela minha família e por colocar pessoas maravilhosas no meu percurso.

A minha família, em especial meu marido Fabiano Monteiro Niehues de Farias, sou eternamente grata, pois foi por causa dele que pude trilhar a vida acadêmica. Ainda ao meu marido, agradeço por todo incentivo, pelos conselhos e por sempre estar ao meu lado e acreditar em meu potencial. À minha filha Maria Eduarda Dias Niehues, que desde pequena compreendeu minha ausência, a ela meu profundo amor, carinho e respeito. Agradeço a minha mãe Sonia Maria Matoski Dias por sempre estar ao meu lado, me ajudando nos momentos felizes e difíceis. A minha irmã Ariane Cristina Cosmo, que sempre esteve comigo, escutando, incentivando e participando das minhas conquistas. A minha tia Solange Maria Matoski, minha prima Danise Cristina Dornelles e primo Reinaldo Dornelles Junior, agradeço por sempre estarem ao meu lado. A minha amiga Karina Belardo por sempre me incentivar a estudar e a Rafaella Cristina por sempre me apoiar.

A minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak, sou grata pela paciência, pela generosidade, pelos conselhos, pela dedicação, pelo suporte na minha trajetória acadêmica e pelos momentos de aprendizagens. Obrigada por acreditar em mim e por sempre elaborar planos que fizeram com que esse trabalho fosse concluído. Todo respeito e admiração pela professora Sirley, por ter uma orientação humana que acolhe com muito carinho quem está em seu entorno.

À professora Dr<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, minha eterna gratidão por me inserir nesta trajetória acadêmica, em particular na pesquisa, que teve seu início na graduação. E que agora no mestrado não poderia ser diferente, esteve presente tanto na banca de projeto, quanto na qualificação e na defesa, sempre colaborando com ricas contribuições. Obrigada pelo carinho, atenção, acolhimento, zelo e pelos inúmeros conselhos e oportunidades.

À Professora Dr<sup>a</sup> Luana Priscila Wunsch, que apenas com o olhar já incentiva a seguir em frente, que com muito carinho compartilhou sua história de vida como

forma de mostrar que o impossível é totalmente possível, basta acreditar. Pelas suas ricas contribuições de vida e acadêmicas, muito obrigada.

A todos os professores do PPGE, obrigada pelas riquíssimas contribuições que fortaleceram minha trajetória acadêmica. À Secretaria de pós-graduação, em especial à querida Solange Helena Correa, pela receptividade e assistência ao longo dos anos de curso.

Ao grupo de pesquisa sou grata pelos momentos de trocas, obrigada por caminharmos juntos. À Adriane Pinheiro da Silva e Carolina Vilas Boas Alves Pedroso, minhas amigas nessa caminhada, que, mesmo de longe, sempre me acompanharam, obrigada pelo incentivo e preocupações.

As minhas direções nos municípios de Araucária (gestões: 2019 e 2020) e Curitiba (gestão: 2018, 2019 e 2020), que me ajudaram a enxergar os movimentos de uma gestão escolar, além de possibilitarem a conclusão desse projeto. Muito obrigada.

A presente dissertação foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Assim, agradeço a Capes por possibilitar que estudantes como eu possam realizar um sonho, que, nesse caso, corresponde em cursar uma pós-graduação do *Stricto Senso*.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo promover reflexão sobre a formação inicial do gestor escolar, considerando que o ser gestor escolar requer competências e habilidades específicas que exigem atenção especial por parte das IES, uma vez que a má gestão da formação desse profissional pode criar barreiras para o desenvolvimento do trabalho docente e, por consequência, para a escola como um todo. Desvelar como os cursos de licenciatura preparam os futuros gestores para a função é identificar os avanços e limitações da formação inicial do dirigente escolar. Para isso, fez-se um recorte e análise de como as Instituições de Educação Superior articulam a disciplina de Gestão Escolar nos Cursos de Pedagogia na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil. Foi proposto o seguinte problema de pesquisa: Como se constitui a estrutura e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, para a formação inicial do gestor escolar? É objetivo geral dessa dissertação: Identificar a estrutura e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, para a formação inicial do gestor escolar. Para o desdobramento da pesquisa, os objetivos específicos se caracterizam por: contextualizar a trajetória histórica do gestor escolar no Brasil; caracterizar os conhecimentos necessários ao gestor escolar para o exercício da função; identificar, nos Cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba, os aspectos que constituem a estrutura e o conteúdo para a formação inicial de gestores escolares. A investigação foi realizada pelo uso da abordagem qualitativa, constituindo-se das pesquisas bibliográfica e documental fundamentadas pelos autores: Marconi e Lakatos (2011), Severino (2007) e Lüdke e André (1986). A apreciação dos dados foi realizada a partir da proposta de Bardin (2010). Ananias (2012), Andreotti (2012), Aranha (2006), Clark e Nascimento (2012), Drucker (2017), Freire (2008, 2009, 2009a, 2017), Cardoso Filho (2005), Fonseca e Menardi (2012), Gallindo e Andreotti (2012), Imbernón (2009), Lombardi (2012), Mesquida (2013), Minto (2012), Ogawa e Filipak (2013), Penteado e Luiz Neto (2012), Santos (2013) Souza Junior (2017) e Tavares Silva e Lima (2016) são alguns dos autores que fundamentaram o estudo, já que esses abordam questões sobre o contexto histórico da educação brasileira, formação inicial, continuada e em serviço, gestão e gestor escolar. Por meio da pesquisa, foi analisada a grade curricular de 22 IES do Curso de Pedagogia da cidade de Curitiba com o intuito de identificar a proposta da formação inicial do gestor escolar, dando ênfase na nomenclatura da disciplina, carga horária e período de oferta da especialidade de gestão escolar. Perante o apresentado nessa dissertação, percebe-se que a formação inicial do gestor escolar está fragilizada, que as instituições oferecem uma formação inicial mínima e defasada para futuros gestores. A estrutura dos Cursos de Pedagogia não está organizada de forma a atender a demanda da formação inicial necessária para o gestor escolar, já no que diz respeito aos conteúdos, a defasagem é ainda maior, uma vez que as IES não apresentam suas ementas, impossibilitando a reflexão sobre os temas a serem discutidos nas disciplinas. Conclui-se que o acúmulo de disciplinas ofertadas nos Cursos de Pedagogia limita o espaço de tempo para a apresentação de questões relevantes à formação inicial do gestor escolar, fragmentando e prejudicando a formação inicial desse profissional.

**Palavras-chave:** Gestor Escolar. Formação Inicial. Formação de gestores escolares.

## ABSTRACT

The position of school manager requires specific skills and abilities that demand special attention on the part of the HEIs, since the poor management of these professionals' training can result in underdeveloped pedagogical work and, consequently, less developed schools. Thus, this thesis aims to promote reflections on the initial training of school managers. In order to unveil how Licentiate's degree courses prepare future school managers for the position, it is necessary to identify the advances and limitations of their initial training. Thus, this study analyzes how Higher Education Institutions from the city of Curitiba (state of Paraná, Brazil) offer the discipline of School Management in Pedagogy Courses. The following research question was raised: How is the structure and content of Pedagogy Courses from the city of Curitiba constituted for the initial training of school managers? Moreover, the objective of this thesis was: To identify the structure and content of the Pedagogy Courses from the city of Curitiba in relation to the initial training of school managers. For the development of the study, the specific objectives considered were: to contextualize the historical trajectory of the school manager in Brazil; to characterize the knowledge required for the position of school manager; and to identify the aspects that constitute the structure and content of the initial training of school managers in Pedagogy Courses from Curitiba. The investigation was conducted using the qualitative approach and based on the bibliographic and documentary research of Marconi and Lakatos (2011), Severino (2007) and Lüdke and André (1986). The data were assessed according to the method proposed by Bardin (2010). In addition, Ananias (2012), Andreotti (2012), Aranha (2006), Clark and Nascimento (2012), Drucker (2017), Freire (2008, 2009, 2009a, 2017), Cardoso Filho (2005), Fonseca and Menardi (2012), Gallindo and Andreotti (2012), Imbernón (2009), Lombardi (2012), Mesquida (2013), Minto (2012), Ogawa and Filipak (2013), Penteado and Luiz Neto (2012), Santos (2013), Souza Junior (2017) and Tavares Silva and Lima (2016) are some of the authors that compose the theoretical framework of this study, as they address the topics of the historical context of Brazilian education, teachers and school managers' initial, continuing and in-service training, and school management and managers. This study analyzed the curriculum of 22 Pedagogy Courses from HEIs of Curitiba in order to identify their proposals for the initial training of school managers, with emphasis on the nomenclature of the discipline, workload and the period in which the specific subject of school management is offered. The results show that the initial training of school managers is weakened, and that the institutions offer minimal and outdated initial training for future managers. The structure of the Pedagogy Courses analyzed is not organized in order to meet the demand for the initial training necessary for school managers. Regarding content, the gap is even greater, since the HEIs do not present their course syllabus, impeding the reflection on the topics to be discussed in the disciplines. In conclusion, it is possible to perceive that the accumulation of disciplines offered in Pedagogy Courses limits the time available for the introduction of issues relevant to the initial training of school managers, fragmenting and impairing the initial training of these professionals.

**Keywords:** School Manager. Initial training. Training courses for school managers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Leis que norteiam a formação de professores a partir da LDBEN de 1996. .....	33
Quadro 2: Formas de ingresso do gestor escolar.....	42
Quadro 3: Leis que norteiam a formação de professores a partir da LDBEN de 1996 até 2019.....	50
Quadro 4: Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar .....	56
Quadro 5: Competências de planejamento e organização do trabalho escolar. ....	56
Quadro 6: Competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional. ....	57
Quadro 7: Competências de gestão de resultados educacionais. ....	58
Quadro 8: Competências de gestão democrática e participativa. ....	58
Quadro 9: Competências de gestão de pessoas na escola.....	59
Quadro 10: Competências de gestão pedagógica.....	60
Quadro 11: Competências de gestão administrativa na escola. ....	61
Quadro 12: Competências da gestão da cultura organizacional da escola.....	61
Quadro 13: Competências de gestão do cotidiano escolar.....	62
Quadro 14: Lista das IES selecionadas pelo e-MEC.....	82
Quadro 15: Especificações da Grade Curricular. ....	84
Quadro 16: Nomenclatura das disciplinas com o termo "gestor", carga horária por disciplina selecionada com período de oferta.....	85
Quadro 17: Descrição das ementas disponíveis <i>online</i> das disciplinas com o termo "gestão" na nomenclatura. ....	87
Quadro 18: Apresentação das disciplinas com o termo "gestão".....	94
Quadro 19: Exemplificação do significado de terminologias.....	95
Quadro 20: questionamentos sobre as nomenclaturas das disciplinas. ....	97
Quadro 21: Demonstrativo da oferta das disciplinas teóricas e práticas.....	100

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplificação da responsabilidade do gestor escolar. ....	48
Figura 2: Caminhos do gestor escolar.....	49
Figura 3: Propostas de formação. ....	64
Figura 4: Perspectiva da formação humanizada. ....	69
Figura 5: Cadastro e- MEC. ....	79
Figura 6: Busca Interativa – Cadastro e-MEC. ....	80
Figura 7: Seleção do curso – Cadastro e-MEC. ....	80
Figura 8: Cursos de Pedagogia - cadastro e-MEC. ....	81
Figura 9: Movimento do processo da formação inicial. ....	92
Figura 10: Palavras atreladas ao termo "gestão" na nomenclatura das disciplinas. .	96
Figura 11: Relação teoria e prática para a formação inicial. ....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Carga horária das IES para a disciplina de estágio supervisionado em gestão escolar.....	102
---	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de disciplinas e de IES que utilizam o termo "gestão. ....	92
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE	Conselho Nacional do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
CNE/CN	Conselho Nacional de Educação - Conselho Nacional.
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno.
DOU	Diário Oficial da União.
EaD	Educação a Distância.
e - MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.
IES	Instituição de Ensino Superior.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
SEB	Sistema Educacional Brasileiro.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. TECENDO CONCEITOS SOBRE O GESTOR ESCOLAR</b> .....	21
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL .....	21
2.2 GESTÃO E GESTOR ESCOLAR: EM CONCEITOS.....	36
<b>3. GESTOR ESCOLAR: DA FORMAÇÃO INICIAL A PROFISSIONALIDADE</b> .....	44
3.1. FORMAR O GESTOR ESCOLAR: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE .	44
<b>3.2.1. Saberes Humanos: transposição das ideias de Paulo Freire para a     formação do Gestor Escolar</b> .....	67
<b>4. GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO E DESAFIOS</b> .....	77
4. 1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA EM CURITBA-PR .....	79
4. 2 A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CURITIBA-PR.....	89
<b>4.2.1 Formação integral do gestor escolar</b> .....	104
<b>4.2.2 Formação fragmentada do gestor escolar</b> .....	106
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente é um movimento complexo que, ao longo dos anos, ganhou novas atribuições e, conseqüentemente, novos conceitos. Atualmente, a responsabilidade do profissional de sala de aula está além do ensinar e aprender de seus estudantes por meio de atividades. Frente às exigências do mercado de trabalho, o professor passou a ser responsável por organizar a sala de aula, elaborar material didático, estabelecer vínculo família e escola, fazer parte da equipe institucional responsável por buscar melhorias para o ambiente de trabalho e, ainda, a se responsabilizar pela sua formação permanente. Frente a esses novos desafios, o trabalho docente agrega novos movimentos que podem ou não ser correspondidos por seus profissionais.

Durante a graduação no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2010-2013), participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em três projetos, a fim de pesquisar a formação e o trabalho docente, os quais possibilitaram refletir sobre o processo de profissionalidade e a profissionalização<sup>1</sup> de professores. Tive contato direto com o objeto de estudo e pude verificar conceitos estudados, porém, até aquele momento, não vivenciados como profissional docente, situação essa que impulsionou minha escolha profissional para a sala de aula. Enquanto professora de Educação Infantil, busquei estudar para compreender o movimento complexo em que estava envolvida, além de me dedicar a formação continuada, tinha que administrar a sala de aula e os recursos que nela tinham (decoreação, materiais pedagógicos, brinquedos, organização das mesas, entre outras particularidades), pensar e proporcionar elementos significativos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, mediar questões familiares dos alunos (reuniões de pais), lidar com a cobrança por parte da escola em relação a busca por estudos e exemplos de como melhorar a instituição (tanto pedagogicamente como fisicamente), bem como, lidar com a vivência de crianças da Educação Especial sem apoio apropriado.

---

<sup>1</sup> É interessante analisar o que consideramos atualmente como profissionalidade e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta, assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade – características e capacidade específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características), que pretende passar de um conceito neoliberal de profissão [...] a um conceito mais complexo [...] e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social (IMBERNÓN, 2009, p. 24).

Teixeira e Siqueira (2017, p. 200), ao estudarem a profissão do professor, destacam que o “ser professor é uma das profissões que mais teve aumento de tarefas nos últimos tempos”. O acúmulo de funções na escola decorre de políticas neoliberais, que sobrecarregam os professores, uma vez que o acúmulo em uma única pessoa gera uma economia considerável para a instituição. Esse está ancorado nas transformações da sociedade e das políticas que a cercam, sejam elas esperadas ou não, pois “interferem tanto na organização escolar como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como os alunos e professores aprendem” (ENS, DONATO, 2011, p. 79).

Essas transformações na sociedade e na escola tiveram como consequências alterações na gestão escolar, que passou a assumir uma visão empresarial de mundo sobre o ambiente escolar, para acompanhar o mercado capitalista, impactando ao professor funções paralelas aos processos educativos, como explica Libâneo (2013, p. 43).

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação do profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Com base nessas mudanças e nas situações vivenciadas, é impossível dizer que a relação entre teoria e prática estudada passou a fazer parte do dia a dia. É possível pensar em várias questões, destacando, entre elas: “a gestão escolar, em que momento ofereceu suporte para o trabalho como docente com orientações significativas para a prática?”.

A reflexão pode se estender na seguinte indagação: “por que a gestão não se fez valer das políticas educacionais que orientam para o bem estar dos educandos e dos seus profissionais?”. Será falta de conhecimento? De estrutura? Dificuldade no vínculo entre gestor e professor? Ou houve a falta de uma formação acadêmica para a gestão escolar, sendo ela inicial ou continuada, a fim de articular elementos para transcorrer um trabalho docente que não sobrecarregue os professores com funções que não correspondem a sua prática nem deixem de cumprir as políticas educacionais? Assim, quais elementos motivacionais a gestão efetivou para que o

trabalho docente acontecesse de forma significativa? Já que a motivação “[...] é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois sem ela é muito mais difícil cumprir algumas tarefas” (TEIXEIRA; SIQUEIRA, 2017, p. 200).

Com as novas exigências aos profissionais de educação, se faz necessário uma gestão escolar estruturada com o objetivo de criar alicerces para sustentar o profissional que está em sala de aula. Cada área possui sua responsabilidade. Cabe ao professor gerenciar sua sala de referência, bem como todos os movimentos que nela acontecem, mas, em determinadas ocasiões, algumas situações ultrapassam a ação do professor, cabendo ao gestor escolar administrar a situação para que então o trabalho docente aconteça de forma assertiva.

Lück (2009, p. 110) orienta no sentido de alertar, pois, por mais que o profissional docente tenha total autonomia pedagógica em sala, o seu “[...] trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho”. Portanto, a responsabilidade sobre o processo educacional do diretor é subsidiar os professores em suas necessidades, a fim de promover uma articulação satisfatória da relação entre ensino e aprendizagem para os estudantes, uma vez que, “[...] a escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas [...]” (SANTOS, 2013, p. 34).

O gestor escolar no Estado do Paraná é um professor que assume o cargo por indicação ou eleição. Na rede municipal e estadual a escolha da gestão escolar ocorre por meio de processo eleitoral, enquanto que na rede privada a indicação é feita pela mantenedora. Alguns gestores assumem o cargo sem possuir conhecimentos necessários para função, o que gera desconforto para a comunidade escolar. Santos (2013 p. 55) afirma que há professores que “[...] passam diretamente da sala de aula para a direção da escola. O impacto é violento: não conhecem a rotina administrativa, nunca se relacionaram com o pessoal de apoio, não sabem como atender os pais ou pessoas da comunidade”. O autor pontua que muitos gestores recém-empossados na função não possuem conhecimento necessário.

[...] a hierarquia e a estrutura da Secretaria da Educação à qual a escola está subordinada e nunca foram à diretoria de ensino ou a outro órgão regional do sistema de ensino. Não sabem lidar com a parte burocrática de pagamentos, fazer horários, gráficos e estatísticas, projetos pedagógicos, etc, que são documentos importantes cuja competência, até o momento, é do gestor – ou, pelo menos, ele deve assina-los e se responsabilizar por sua correção e fidedignidade (SANTOS, 2013, p. 55).

O autor e gestor Antonio de Souza Júnior (2017, p. 13), em sua dissertação de Mestrado, afirma que “[...] qualquer profissional bem formado, tem mais condições para conseguir melhores resultados”. Tal afirmação respalda a seguinte situação vivenciada pelo autor “[...] fui convidado a ser gestor escolar e não recebi nenhuma formação para assumir esta função” (SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 13). Frente à nova proposta, o autor complementa

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 tivesse 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 (SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 13).

Algumas Instituições de Educação Superior, na esfera da graduação, concentram suas disciplinas em práticas pedagógicas e/ ou específicas, dando ênfase nos recursos para ministrar aulas e deixando uma carga horária mínima no que diz respeito à Gestão Escolar, isso quando a disciplina consta na grade curricular do curso da graduação, o que leva a responsabilidade da formação de gestores escolares a cargo de cursos. “Os desafios do Gestor Escolar são muitos e ele não está sendo preparado para enfrentá-los. Da faculdade para sala de aula e desta para a sala da direção é um ‘salto das trevas’” (SANTOS, 2013. p. 56).

Ser gestor escolar requer competências<sup>2</sup> e habilidades específicas que exigem atenção especial por parte das IES, uma vez que a má gestão da formação

---

<sup>2</sup> O termo competência será abordado na pesquisa, de acordo com Heloísa Lück (2009, p. 12): A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em

desse profissional pode criar barreiras para o desenvolvimento do trabalho docente e, por consequência, para escola como um todo.

Santos (2013, p. 58) destaca que “[...] o currículo e a prática da faculdade formadora (curso de Pedagogia) ainda se mantêm arcaicos, alienados, enganando o aluno que deseja ser um profissional competente da educação”. Diante desse cenário, observa-se a necessidade de mudanças na formação inicial do futuro gestor escolar, tendo em vista que a sociedade passa por mudanças que exigem um gestor escolar apto a corresponder expectativas atreladas ao meio educacional, ou pelo menos que saiba direcionar cada particularidade à sua respectiva área competente.

Nesse sentido, a pesquisa busca proporcionar compreensão a respeito do processo educacional que desponta dos limites das salas de aula, mas que influencia significativamente na educação, seja de crianças, jovens, adultos ou do próprio profissional docente. A gestão escolar faz a junção do “trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola” (LÜCK, 2009, p. 23) e, ainda, é responsável pelo processo e a prática educativa do ambiente escolar.

A fim de desvelar como os cursos de licenciatura preparam os futuros gestores para a função e identificar os avanços e limitações dessa formação, foi feito um recorte e análise de como algumas Instituições de Educação Superior articulam a disciplina de Gestão Escolar nos Cursos de Pedagogia na cidade de Curitiba.

Esse trabalho, denominado “Formação Inicial do gestor escolar”, conflui com o projeto “A Formação dos Gestores das Instituições de Educação do Paraná”, desenvolvido pela professora Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak, uma vez que edifica um referencial teórico para descrever o processo histórico e político da gestão escolar brasileira<sup>3</sup> e contribui na busca de conceitos sobre o gestor escolar na contemporaneidade, tendo em vista que, para exercer a função, se faz necessário o

---

um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

<sup>3</sup> Destaca-se que o estudo está inscrito na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”.

conhecimento das diversas práticas pedagógicas articuladas nas escolas e também de funções administrativas.

Com base nas mudanças no quadro educacional, com o passar dos anos, estudos sustentam que o trabalho docente vem atribuindo novos elementos ao seu cotidiano, exigindo mais atenção e dedicação do profissional docente, o perfil do gestor escolar para acompanhar tais transformações precisou adequar-se. A complexidade da função do gestor escolar percorre por diversas áreas de formação, podendo ser: pedagógicas, administrativas, psicológicas e até exatas.

Lück (2000, p. 29) faz uma reflexão sobre as aptidões da função do gestor quando afirma que “[...] o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas matizes”. Cabe a esse profissional se apropriar de diversas áreas para atender a demanda diária, mas, infelizmente, muitas das ocasiões são apreendidas na prática sem a base teórica apropriada, “[...] no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares”, afirma Lück (2000, p. 29).

Tendo em vista que os gestores são responsáveis pelos movimentos burocráticos e pedagógicos que acontecem no ambiente escolar, Libâneo (2013. p. 88) esclarece que:

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos [...] Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

O trabalho do gestor escolar na escola aponta para três pontos fundamentais, que são: social, educacional e acadêmico. No que diz respeito aos domínios sociais e educacionais, a investigação tende a expandir a reflexão em torno da formação inicial do gestor escolar, bem como compartilhar a compreensão da função e suas respectivas competências. Os resultados alcançados podem influenciar na reflexão da formação inicial desses profissionais. Espera-se, ainda, que as implicações encontradas sejam úteis aos acadêmicos na formação inicial e, também a gestores já atuantes, a fim de reorganizar sua prática e, se necessário, buscar novas propostas para sua formação, nesse caso, a continuada.

A proeminência acadêmica do tema está na busca de novas perspectivas, sejam elas por meio de leituras e até mesmo pelos resultados gerados, contribuições essas que podem ancorar e objetivar as reflexões a serem realizadas nas aulas do programa de mestrado, nos grupos de estudo e com a orientadora da linha de pesquisa, além de contribuir para futuros estudos sobre o tema e servir como referencial teórico.

Ao tomar o gestor escolar como a pessoa no espaço escolar responsável por conduzir e organizar o ambiente institucional, garantir que o trabalho pedagógico e administrativo aconteça de forma significativa, além de assegurar o diálogo claro e objetivo entre os participantes do processo, corrobora com Locco e Lemes (2008, p. 25), no sentido de que o gestor escolar é “[...] elemento fundamental de todo o processo educacional de um Estabelecimento de Ensino”. Os autores contemplam que “Equipes Pedagógicas e Administrativas, Especialistas em Educação, Docentes, demais funcionários, pais e alunos, enfim, toda a Comunidade Escolar, dependem das decisões finais de seu Gestor”.

No ambiente acadêmico, a prática pedagógica (metodologias de ensino, concepções pedagógicas e políticas) e gestão escolar são elementos indissociáveis, mas com conceitos e propostas próprias. Assim, quais estratégias as IES usam para abordar tanto a prática pedagógica como a gestão escolar para atender a necessidade das instituições de ensino, no que diz respeito à formação de um gestor? Vale retomar que o grande desafio em formar gestores está no espaço que a “disciplina” tem nos cursos de formação inicial de docentes.

A formação inicial de professores contempla diversos aspectos, porém, nem todos os Cursos de Pedagogia possuem uma carga horária satisfatória em sua Grade curricular para atender os elementos que envolvem a disciplina de Gestão Escolar. Com base nos aspectos enumerados, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: **Como se constitui a estrutura e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, para a formação inicial do gestor escolar?**

Para responder ao questionamento da pesquisa, o seguinte **objetivo geral** foi consolidado: Identificar a estrutura e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, para a formação inicial do gestor escolar.

Para o desdobramento da pesquisa, os **objetivos específicos** se caracterizam por:

- Contextualizar a trajetória histórica do gestor escolar no Brasil;

- Caracterizar os conhecimentos necessários ao gestor escolar para o exercício da função;
- Identificar nos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, os aspectos que constituem a estrutura e o conteúdo para a formação inicial de gestores escolares.

Para atingir o questionamento proposto, essa pesquisa fez uso da abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986, p, 13), ancorados em Bogdan e Biklen<sup>4</sup>, também é conhecida como naturalística, tendo por objetivo alcançar os dados descritivos da relação obtida pelo “[...] contato direto do pesquisador com a situação estudada, [...] enfatizada como processo de que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

O uso da abordagem qualitativa permite constatar a realidade e os eventos que emergem do objeto de estudo, além de compreendê-los na sua totalidade. Para Yin (2016, p. 7), a presente abordagem se sustenta em cinco características:

- 1.<sup>a</sup> Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- 2.<sup>a</sup> Representar a opinião das pessoas de um estudo;
- 3.<sup>a</sup> Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- 4.<sup>a</sup> Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
- 5.<sup>a</sup> esforçar-se por usar *múltiplas fontes* de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Por ser uma forma de se obter informações e não ter por finalidade copiar o que já foi dito, mas realizar “[...] o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 2000), a pesquisa bibliográfica também foi utilizada. Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador uma vasta “[...] gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diariamente”. E, conclui que “[...] esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”.

A pesquisa documental também foi utilizada, já que essa possibilita buscar informações em “[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122-123). O autor, ainda constata que “[...] nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram

---

<sup>4</sup> BOGDAN, R e BIKLEN, S K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p.123).

Com essa proposta, foi possível analisar a Grade curricular de 22 Cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba e verificar a oferta de disciplinas para a formação de gestores escolares e ementas disponíveis em *sítes* das IES.

A sistematização e análise dos dados foram realizadas a luz da teoria de Bardin (2009, p.33), que edifica a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. O autor ainda explica que

[...] Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: comunicação (BARDIN, 2009, p 33).

Assim, o estudo foi desenvolvido em cinco capítulos, sendo esse, a introdução, o primeiro deles.

O segundo capítulo, “Tecendo conceitos sobre o gestor escolar”, buscou reflexão sobre a trajetória do gestor escolar no contexto nacional. Os autores que sustentam a produção são: Ananias (2012), Andreotti (2012), Aranha (2006), Claudino Piletti e Nelson Piletti (2018), Clark e Nascimento (2012), Cardoso Filho (2005), Fonseca e Menardi (2012), Gallindo e Andreotti (2012), Lombardi (2012), Mesquida (2013), Minto (2012), Penteado e Luiz Neto (2012), Souza e Ribeiro (2017), Tavares, Silva e Lima (2016), bem como documentos que norteiam a Educação e formação de professores no Brasil. No mesmo capítulo, a partir dos pesquisadores Drucker (2017), Freitas (2000), Libâneo (2013), Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Lück (2000, 2009, 2015), Paro (2016), Santos (2013) e Souza de Ribeiro (2017), conceitos sobre a gestão escolar e o gestor escolar foram edificados.

O terceiro capítulo, denominado “Conhecimentos essenciais para o gestor escolar: entre a profissionalidade e a profissionalização”, se estruturou em buscar fundamentos para embasar a formação do gestor escolar, estudiosos como: Castro (2000), Drucker (2017), Imbernón (2009), Paro (2011, 2015), Lück (2000, 2009), Machado (2000), Lück (2000, 2009), Ogawa e Filipak (2013), Santos (2013) e Tardif (2014) fomentaram a discussão. Ainda nesse capítulo, ancorado nos autores Freire (2008, 2009, 2009a, 2017), Mesquida (2011), Ogawa e Filipak (2013) e Santos

(2013), foi possível fazer a alusão de como seria a formação do gestor escolar amparada nos ensinamentos de Paulo Freire.

O quarto capítulo apresenta o caminho metodológico pontuando as fases da investigação e a apresentação dos dados coletados.

Por fim, no quinto e último capítulo resgatou-se as inquietações apontadas pelos resultados da pesquisa, tendo em vista o problema de pesquisa, relacionando os objetivos da mesma com a fundamentação teórica e a análise de dados. Ainda, as proposições realizadas no percorrer do estudo foram compartilhadas.

## 2. TECENDO CONCEITOS SOBRE O GESTOR ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo promover reflexão sobre o percurso histórico do gestor escolar frente aos acontecimentos que nortearam o processo educacional no Brasil. Apresenta uma discussão de como o gestor escolar, com o passar dos anos, conquistou seu espaço no ambiente escolar e, conseqüentemente, agregou valores às suas ações/funções, além de discorrer sobre o seu perfil na atualidade e ainda aspectos relacionados à gestão escolar.

Ao longo do capítulo, as discussões foram pautadas nos seguintes autores: Ananias (2012), Andreotti (2012), Aranha (2006), Cardoso Filho (2005), Claudino Piletti e Nelson Piletti (2006), Clark, Nascimento e Silva (2012), Fonseca e Menardi (2012), Gallindo e Andreotti (2012), Lombardi (2012), Mesquida (2013), Minto (2012), Penteado e Luiz Neto (2012), bem como em documentos que norteiam a educação e formação de professores no Brasil, fundamentando o percurso sobre a contextualização do gestor escolar.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL

Um dos aspectos mais relevantes na atual estrutura organizacional da escola pública é o papel desempenhado pelo diretor. Queira-se ou não, a figura do diretor de escola ainda é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar (PARO2018, p.114).

A proposta educacional que se tem hoje é o reflexo da demanda de transformações que aconteceram na educação brasileira, da qual herdaram-se costumes e condutas que, atualmente, guiam ações. Situação essa que leva a questionamentos intermináveis frente a uma educação enquadrada em regras com propósitos contraditórios e enraizados em ideologias que não ajudam a libertar as amarras de uma sociedade capitalista, que transforma o ambiente escolar em mini reproduções da sociedade, sendo os educandos direcionados a vivenciar situações de uma realidade estagnada na meritocracia.

O gestor escolar é parte integrante do contexto educacional, tendo por finalidade organizar e regulamentar o ambiente composto por diversas áreas de atuação, que devem conversar entre si para que o processo educacional

seja realizado por todos os envolvidos, possibilitando um resultado final satisfatório. Lombardi (2012, p.25), fundamentado por Marx<sup>5</sup> (1989), evidencia que “um violinista isolado comanda a si mesmo, uma orquestra exige um maestro”. Metaforicamente, o Gestor Escolar é o maestro de sua instituição, tendo como fio condutor da sua prática a mediação para regulamentar o processo educacional de forma satisfatória, em que todos sejam favorecidos e todas as áreas possam funcionar de forma a conversarem.

O perfil do gestor escolar da atualidade é fruto das modificações ocorridas no ambiente educacional brasileiro, já que as mudanças constituídas ao longo da história exigiram mais atribuições desse profissional, que passou de regulamentador à líder, com obrigações burocráticas, morais e pessoais. Discorrer pela contextualização histórica desse profissional é ampliar os olhares sobre a educação brasileira, já que possibilita mudar o foco do protagonista da história. Ao estudar o contexto histórico da educação no Brasil, é comum observar o destaque que estudantes e professores ganham, não se pode esquecer que a história é feita por pessoas de diversas áreas e culturas. Quando se amplia o olhar na perspectiva histórica, é possível visualizar outros personagens que se fazem importantes no contexto estudado. Mesmo em uma denominação específica, o gestor sempre está presente no processo educacional brasileiro, porém há a necessidade de identificá-lo a partir de pistas deixadas nas entre linhas da história.

A proposta de educação defendida pela Companhia de Jesus, ordem que chegou ao Brasil no ano de 1549 com o objetivo de ‘ensinar’ os que lá estavam, iniciou anos antes com um grupo composto por Afonso Salmeron, Diogo Laines, Francisco Xavier, Nicolau Babdilha, Pedro Fabro e Simão Rodrigues, que se aliavam a “[...] Inácio de Loyola, o qual, a exemplo dos demais, estudava na Universidade de Paris para refletirem sobre os Exercícios Espirituais, obra que Loyola escrevera na década de 1520” (MESQUIDA, 2013, p. 237).

Em 1539, o grupo, após suas caminhadas pela Espanha e Veneza, seguiu para Roma, lugar onde constituíram a Companhia de Jesus. Em 1550, “[...] a bula *Exposcit Debitum*, do Papa Júlio III, aprovou a *Formula Instituti da*

---

<sup>5</sup> MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. V 1. Lisboa-Portugal: Editorial presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.

*Societatis Iesu*, confirmando a Companhia de Jesus” (MESQUIDA, 2013, p. 238) e, assim, nasceu à companhia que tinha a partir desse momento o ensino como vocação, já que seus membros eram responsáveis em ensinar palavras de Cristo.

Quando chegaram ao Brasil, em 1549, trouxeram consigo

[...] na bagagem uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola. A rigor, uma educação cuja teoria e cuja prática pedagógica continuam a se fazer presentes nas salas de aula ainda hoje (MESQUIDA, 2013, p. 239).

A *Ratio Studiorum* tinha por objetivo direcionar a Companhia de Jesus, no que diz respeito à formação e prática de seus educadores. O presente documento, com o passar dos anos, apresentou quatro reformulações, sendo a de 1599 a última. Especificamente, a *Ratio* de 1599 apresenta no sumário a categorização de ordens superiores a dos professores dentro do contexto de instituição.

A Companhia de Jesus, mesmo no Brasil, mantinha sua sede administrativa em Roma, que era “[...] responsável pelo funcionamento das casas e colégios da Ordem em todas as províncias” (FONSECA; MENARDI 2012, p. 35). Nesse contexto, é possível observar as primeiras organizações para a gestão das instituições de ensino, que hoje são vistas como mantenedoras das práticas educativas. Já a gestão do processo de ensino ministrada pelos jesuítas era de responsabilidade do Reitor, que ao traduzir para a atualidade é o nosso gestor escolar. O Reitor era considerado a ordem máxima dentro dos colégios (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 36).

Mesquida (2013, p. 244) aponta que o Reitor “[...] das instituições de formação de professores é exortado a encorajar na sagrada vocação do magistério os futuros soldados educadores, pois deles depende o sucesso da causa”. Mesmo sendo uma ordem confessional que não visava lucros, a Companhia tinha que ter uma organização centrada na hierarquização dos seus integrantes e interesses para garantir que sua proposta fosse desenvolvida fielmente como o previsto e até para barrar indivíduos que não se encaixavam nas suas exigências, ou seja, os jesuítas tinham a intenção de

ensinar os filhos dos colonos e índios, cada um na sua particularidade e vedar o ensino de pessoas negras, mulheres, laicos e raças ignóbeis.

Com os jesuítas foi possível observar o 1º Sistema Educacional no Brasil, já que suas ações eram fechadas e coordenadas por um único seguimento, tendo uma base conservadora e sustentada na teórica do Tomismo Aristotélico, que visa à causa material, causa eficiente, causa final e a causa formal.

O início do Período Pombalino foi marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil no ano de 1759, devido às “[...] reformas educacionais implantadas por Pombal” (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 45). No que diz respeito à educação, o que se viu foi à ineficácia de uma estrutura, tendo como agravante a falta de habilidades para dar continuidade ao trabalho dos jesuítas, que era um

[...] sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calçado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinados ao rei, marcando assim a ingerência do estado na educação (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 48).

Nesse contexto, observa-se a fragilidade da educação ofertada na época, que era ministrada por professores sem preparo para o magistério, que fragmentavam e desqualificavam ainda mais a educação agora supervisionada pelo diretor de estudos. Nesse contexto histórico, o gestor escolar passou a ser denominado de diretor geral de estudos, tendo por função administrar e fiscalizar o ensino das aulas régias ou avulsas e não mais encorajar para que as práticas fossem realizadas na exatidão proposta pelos jesuítas. Passou a responder ao Rei de Portugal e não mais a representantes que residiam em Roma.

No período Joanino, tais implicações se repetem nos níveis primários e secundários em relação às aulas régias, porém, no que diz respeito ao ensino superior “[...] havia a figura do professor-diretor dos cursos superiores, que era um dos professores desses cursos, e que se submetia diretamente as ordens do governo, isto é, o imperador” (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 50).

Além das adequações administrativas indispensáveis no período Joanino, houve “[...] o incremento das atividades culturais, antes inexistentes

ou simplesmente proibidas. Essas iniciativas estavam de acordo com o movimento iluminista que já amadurecera na Europa” (ARANHA, 2006, p. 221). Nesse período histórico há de se destacar o surgimento da Imprensa Régia (13 de maio de 1808), do Museu Real (06 de jun. de 1818), do Jardim Botânico do Rio (1810), da Biblioteca Nacional (fundada em 29 de out. de 1810), entre outros espaços que foram organizados para promover cultura no Brasil.

O próximo período, o Imperial, “[...] é uma fase importante para a compreensão das relações entre Estado e educação no Brasil, pois é uma época de significativas rupturas políticas e socioculturais” (ANANIAS, 2012, p. 55), a presente afirmação faz referencia às mudanças ocorridas nas instituições públicas e, principalmente, na primária.

Com o Brasil Império surgiu a 1.<sup>a</sup> Constituição do país no ano de 1824, a qual definiu que o ensino deveria ser gratuito (BRASIL, 1824). Já a Lei de 15 de outubro de 1827 definiu no

Art. 4<sup>o</sup> As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5<sup>o</sup> Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessários à custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães (BRASIL, 1827).

Por volta do ano de 1846, as escolas de primeiras letras não tinham o cargo de diretor, “os responsáveis diretos pela escola eram os próprios professores que eram subordinados ao presidente da província” (ANANIAS, 2012, p. 59). Com relação ao Ensino Secundário, a Lei Geral de 1846 instituiu a Escola Normal e a Lei Geral n.º 33, de 13 de março de 1846, que constituiu a edificação de dois liceus na província. Na Escola Normal a Lei não estabelecia um diretor, sendo o Governo o responsável por examinar a instituição, porém para os Liceus o diretor foi constituído (ANANIAS, 2012, p. 59), mas para assumir o cargo de diretor dos liceus havia alguns critérios estabelecidos pelo governo.

Em 1847, com a Lei n.º 29, “o governo nomeará um cidadão de intelligencia e reconhecida probidade e patriotismo para directhor do Ilcêo” (SÃO PAULO – PROVÍNCIA, 1868 *apud*, ANANIAS, 2012, P. 59). A partir

dessa regulamentação, a função do diretor passou a ser de cuidar do liceu, inspecionar o comportamento dos docentes e submeter ao presidente da província os problemas, assim como sugerir alternativas para mudanças no ambiente de ensino, e outras atribuições burocráticas inseridas na rotina desse profissional (ANANIAS, 2012, p. 59).

No ano de 1847, o Brasil Império elaborou leis para processo de ensino e, no mesmo ano, no contexto internacional, Augusto Comte, considerado o pai da sociologia moderna, criou o Positivismo. O qual, segundo PILETTI;PILETTI, 2018, p. 95) ancorado em RIFFARD<sup>6</sup> (2004, p. 98), tinha por objetivo

Fundar a religião da Humanidade, com seus nove sacramentos, seu calendário, seus santos, seu grande-padre. Com a segurança de um profeta, ele escreveu a um amigo: “Estou persuadido de que, antes do ano de 1860, anunciarei o positivismo na Notre-Dame como a única religião real e completa”. Ele se enganou. A morte, que ele não previu, o ceifou três anos antes”

Considerado o pai da sociologia moderna, Augusto Comte criou o Positivismo ancorado em três princípios básicos: a lei dos três estados, a classificação das ciências e a religião da humanidade. No ponto de vista positivista, Comte define “a sociologia como uma física social, aplicando a ela os modelos da biologia para explicar a sociedade como um organismo coletivo” (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 205).

Segundo autores, o Positivismo quebrou o acordo tácito entre burguesia e sociedade francesa em 1835. Dentro de sua filosofia, incentiva a mulher a se tornar docente. Influenciou estudiosos, como exemplo: Jean Piaget (relação com os três estágios<sup>7</sup> do Positivismo). Tendo seu foco de trabalho no objeto e não no sujeito, no qual os heróis são fonte de inspiração histórica e a sabedoria é uma forma de ter poder, o Positivismo chegou ao Brasil no ano de 1865, tendo como seus principais representante: Ivan Lins e Raimundo Teixeira Mendes.

<sup>6</sup> RIFFARD< Pierre. *Les philosophes: vie intime*, Paris: PUF, 2004.

<sup>7</sup> Ancorado em Claudino Piletti e Nelson Piletti (2018, p. 93-94) temos: segundo Comte, a humanidade passou por três estados sucessivo: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. [...] A cada estado corresponde a uma determinada forma de sociedade: ao estado teológico corresponde a uma sociedade clerical e feudal; ao estado metafísico, uma sociedade revolucionária; e ao estado positivo, uma sociedade científica e industrial.

O Brasil Império teve seus últimos suspiros com diversas reflexões, tendo em vista que, ainda existiam “[...] muitas contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial e fazia as primeiras tentativas de industrialização” (ARANHA, 2006, p. 233). A autora informa que “[...] no final do Império surgissem algumas esperanças de mudança no quadro educacional, por conta de intenso debate sobre a educação, a situação do ensino continuava muito precária”.

Com o fim da era Imperial do Brasil, surge o período Republicano, que nasce por meio do movimento de 1870.

Durante o período que os historiadores denominam de Primeira República (1889-1930), também conhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente, no que, hoje, chamaríamos de Ensino Médio e no Ensino Superior (CARDOSO FILHO, 2005, p.1).

A Constituição Republicana de 1891 foi ancorada nos ideais liberais norte-americanos, a qual “caracterizava-se por seu perfil federalista, isto é, os estados, embora reunidos na forma de nação, têm garantida sua autonomia, inclusive no que concerne à educação” (PENTEADO; LUIZ NETO, 2012, p. 76).

A época Republicana no Brasil, no que diz respeito à educação, foi marcada por diversas reformas, entre as quais se destacam:

Reforma Benjamim Constant: O autor da reforma é um militar de formação positivista que esteve à frente do primeiro ministério criado para cuidar das questões educacionais (ministério da instrução pública e dos correios e telégrafos);

Código Epiácio Pessoa – 1901: [...] Assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época. Entre outras medidas, reduzia para seis anos o curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma B. Constant.

Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz – 1925: Trata-se de um prolongamento e de uma ampliação das medidas preconizadas por Carlos Maximiliano em 1915, portanto, de uma reforma de consolidação da anterior e que preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930 (CARDOSO FILHO, 2005, p. 2-6).

As reformas trazem consigo novos percursos para a educação, já que o mundo passava por diversas mudanças estruturais, a evolução na área

industrial cada vez mais ganhava espaço frente a uma sociedade anestesiada com o progresso capitalista. No que diz respeito à realidade do gestor escolar na Era Republicana, o Decreto n.º 3.890 de 1.º/01/1901 estabelece no

Art. 2.º Cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirando d'entre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo. §1.º Nomeado director, o lente acumulará com este cargo a função da sua cadeira. §2.º Quando escolhido fora do corpo docente, o director será, todavia, profissional da sciencia ensinada no estabelecimento respectivo.

A Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, trouxe várias mudanças no meio educacional, no que diz respeito ao diretor escolar e sua função “devido à autonomia administrativa em que a escola estava investida, foi possível eleger uma congregação, dentre os seus pares, o seu diretor, que só prestava contas à própria instituição” (PENTEADO; LUIZ NETO, 2012, p. 76).

Em 1922 a Escola Nova passa a fazer parte do contexto educacional brasileiro, sendo em 1932 o Manifesto dos Pioneiros.

Com o manifesto da Escola Nova, principalmente da corrente norte-americana protagonizada por John Dewey, a Educação Brasileira começa a tomar um novo rumo, baseado nos ideais progressistas, tendo em vista que a Educação Tradicional não mais atendia os ideais da sociedade com o avanço da industrialização. Entre outros fatores mencionava a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” (TAVARES; SILVA; LIMA. 2016, p.76).

Tavares, Silva e Lima (2016, p. 76) ancorados, em DRABACH e MOUSQUER<sup>8</sup> (2009), destacam que, na mesma época, autores como: Antônio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira deram início aos primeiros escritos sobre Administração Escolar, ancorados na teoria da administração geral.

No ano de 1925, acontece a última reforma da área federal da 1.ª República: a reforma Rocha Vaz. O Decreto definiu que cada instituição secundária e superior deveria ter um diretor e um vice-diretor. Diante do

---

<sup>8</sup> DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos Primeiros Escritos Sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos Sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez, 2009.

contexto histórico, é possível encontrar outros documentos regionais que descrevem o caminhar do gestor escolar ou diretor em seus respectivos Estados, mas, para o presente trabalho, buscou-se apenas o panorama geral de sua constituição.

Em seguida, entramos na Era Vargas, marcada por diversas mudanças no panorama brasileiro, tempo apontado pelo vigor ativo na “sociopolítica que deu origem a episódios importantes da história do Brasil, como a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932, e a instauração do Estado Novo, em 1937” (ANDREOTTI, 2012, p. 104). Esse período teve início no ano 1930 e seu fim em 1945. Sendo que em 1930 houve a 1.<sup>a</sup> eleição para presidente da República, pela qual Júlio Prestes foi eleito, porém não tomou posse do cargo. Na década de 30 a 45 o Governo provisório tomou posse, Getúlio Vargas assume como presidente do Brasil.

De acordo com Andreotti (2012, p, 106), na educação da Era Vargas

[...] desde as primeiras décadas do século XX, os rumos da educação do país já ocupavam lugar de destaque na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade brasileira. Como resultado, nos anos 30 foram adotadas importantes medidas no campo da educação, tais como: a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; a elaboração de um Plano Nacional de Educação; o estabelecimento, na Constituição de 1934, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino elementar; além de inúmeras reformas educacionais, algumas de iniciativa da União, outras sob a responsabilidade dos estados (ANDREOTTI, 2012, p. 106).

Diante do contexto apresentado na educação outro embate que tomou conta do período foi a disputa pelo poder da educação entre católicos que defendiam os interesses das instituições privadas e integrantes do movimento da Escola Nova, já que foi nesse contexto que o Manifesto foi elaborado, trazendo consigo uma ideia liberal de educação com direito a gratuidade do ensino. Porém, aqui vale abrir parênteses para a questão da gratuidade do ensino, pois ao longo dos anos da história da educação brasileira muito se abordou em documentos oficiais sobre este tema e, com o Manifesto, a proposta tomou novo fôlego para os debates.

Na atualidade ainda se fala do direito em estudar sem custos, tendo o poder público se incumbido dos encargos para que tal situação aconteça. Gratuidade no ensino... Será que essa condição existe mesmo? Já que há

muito tempo somos obrigados a pagar impostos ao poder público, valor que teoricamente deveria ser revertido em benefício do povo, para a educação, por exemplo.

Na Era Vargas, em 1930, o ensino superior passou a ser Universitário, o ensino secundário foi organizado em dois ciclos, sendo um denominado de fundamental com duração de cinco anos e outro de dois anos nomeado como complementar. Na década de 1940 constituíram as Leis Orgânicas de Ensino. Em 1942, o ensino industrial tomou forma, no mesmo ano o ensino secundário passou por uma nova estruturação: curso ginásial (com quatro séries) e o curso colegial (clássico e científico com três séries).

No documento do Manifesto dos Pioneiros há uma parte que denuncia a precariedade da formação dos profissionais da educação na época, quando a formação era estabelecida por uma proposta conservadora de educação. A partir dessas implicações, a formação desses profissionais tomou novos rumos, principalmente no que diz respeito ao diretor escolar, já que na época a preocupação era grande no sentido de quais seriam os profissionais a assumir a função e, principalmente, qual a sua qualificação profissional.

No Estado de São Paulo, em 1931, o Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, Lourenço Filho, reorganizou o quadro da Escola Normal de SP, incluindo a formação para os diretores escolares. Em 1933, essa instituição passou a ser intitulada como Instituto de Educação, tendo como foco a formação dos profissionais que atuavam no ambiente escolar, destacando-se, aqui, a formação para diretor escolar.

De 1946 a 1964 constitui-se uma nova visão brasileira, em que a administração escolar passou a ser observada por outras perspectivas, uma vez que era considerada componente “[...] das iniciativas que refletiam o desenvolvimento e a expansão industrial, dentro dos moldes do capital internacional. Seus fundamentos [...] advindos do capitalismo” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 136).

A partir das Leis Orgânicas de Ensino, o cargo de diretor passou a ser

Relacionado a um gerenciador do serviço do sistema escolar em seus aspectos econômicos (verbas da educação e produção de mão de obra para o mercado), políticos (cumprimento da legislação com vias ao crescimento econômico) e sociais (atender aos anseios da população por uma escolarização que implicaria em emprego, melhoria econômica e ascensão social) (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140).

Ainda é possível constatar que, nesse período, o diretor escolar, já que assumiu o papel de direção do ambiente, “[...] encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140).

Na década de 1950, a formação acadêmica do diretor escolar passou a ser cada vez mais requisitada, o que viabilizou o aumento pela procura de cursos de especialização e do curso de pedagogia.

Golpe ou movimento<sup>9</sup>, em 1964 iniciou-se um novo período no Brasil, em que a administração do país passou a ser composta por militares. Diferentes situações, entre positivas e negativas, aconteceram nessa época marcada pelo amor e ódio. Para o contexto da educação, lacunas foram abertas frente a uma educação que precisava da autonomia dos indivíduos.

Paulo Freire, em anos de atuação com pesquisador da educação, grande educador brasileiro que contribuiu e contribui até hoje para o avanço da educação, foi exilado em 1964. Desenvolveu o próprio método para alfabetizar jovens e adultos, escreveu diversas obras que ajudam a contextualizar tanto o que passou na época do exílio quanto a compreender que a educação é fonte de força e que, a partir dela, é possível descobrir a autonomia que existe dentro de cada ser humano, além de que a educação deve ser problematizadora e libertadora. Freire retornou ao Brasil em 1980, assumindo funções públicas e retomando as salas de aula como ambiente de reflexão frente à necessidade de mudanças na educação.

Sobre o gestor escolar, nesse período, a 1.<sup>a</sup> Lei de Diretrizes e Bases de 1961 define, no art. 42, que o

---

<sup>9</sup>O estudo não teve por interesse tomar parte de um lado no que diz respeito ao período exposto, porém compreende que algumas perdas tiveram grande impacto para a educação brasileira.

Diretor da escola deverá ser o educador qualificado, definição dada no parecer n.º 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CEF), que, por sua vez, considerava como educador qualificado aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores e alunos e à comunidade sentimentos, ideais e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 162-163).

A LDBEN de 1961 foi alterada pelas Leis n.º 5.540 de 1968 e n.º 5.692 de 1971, no que diz respeito à formação dos profissionais envolvidos com a administração escolar, destacando o curso de Pedagogia como a principal formação para os diretores escolares. A Lei n.º 5.692/1971 unificou o primário e o ginásial, junção que passou a ser denominada de ensino de primeiro grau, como caráter obrigatório e duração de oito anos. Essa Lei eliminou o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o cargo de Diretor Escolar.

A década de 1980 foi constituída pelo movimento das “Diretas Já”, uma vez que se defendia o direito das eleições livres. No Período da Constituição Federal de 1988 se instituiu o princípio da Gestão Democrática. Na educação, a disputa entre interesses do setor público e privado continuavam em relação aos recursos destinados à educação (MINTO, 2012, p. 181). Ainda nesse período houve a mudança da terminologia de administração para gestão, que para muitos autores é fonte para inúmeras reflexões. Essa década é apontada, segundo Tavares, Silva e Lima (2016, p. 76) e fundamentados por Souza<sup>10</sup> (2006), como tempo de

[...] reabertura política no Brasil com enfoque nas lutas pela cidadania e pela democracia. Nesse contexto, intensifica-se os estudos sobre administração escolar, no âmbito da pós-graduação. Nesse cenário, se destacam os estudos de autores considerados contemporâneos, como: Miguel Arroyo, Felix, Paro e Heloísa Lück.

Tavares, Silva e Lima (2016), a partir do estudo realizado, contextualizam que em 1980 “[...] iniciam-se as primeiras discussões sobre Gestão Escolar, no universo acadêmico”, situação essa da qual é possível discordar, já que na LDBEN de 1964 e 1971 encontram-se deliberações sobre a Gestão Escolar.

---

<sup>10</sup> SOUZA, A. R. De. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC – SP). São Paulo, 2006.

Nos anos de 1990, com o Neoliberalismo em destaque, considerado por alguns autores o motivo do retrocesso da educação que teve reflexo na elaboração da nova LDBEN/1996, os debates sobre a gestão/administração, segundo Minto (2012, p. 190), ancorado em Aguiar (2000, p. 194), explicam que a

[...] necessidade da profissionalização das pessoas encarregadas dessa função, o que redundaria nas propostas de “capacitação de dirigentes”, as quais pressupunham que a qualidade da educação básica estava a exigir “competências gerenciais”, além de profissionais mais autônomos para gerir a educação de forma racional, isto é, mais eficiente e econômica.

Segundo Minto (2012, p. 193), a LDBEN n.º 9.394/1996 trouxe pouca novidade no que diz respeito ao gestor escolar, já que vinculou a “[...] formação dos profissionais ao curso de pedagogia, prolongou a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo educacional”. O autor ainda destaca o que diz respeito a escolha dos profissionais para assumir o cargo, a LDBEN de 1996 diz que o ingresso para a função será “por meio de concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o exercício”. Vale lembrar que tais constatações são empregadas apenas nos setores públicos da educação, já que na área privada a escolha do diretor pode seguir por diversos critérios do interesse da instituição. Vale destacar, também, que a partir da LDBEN n.º 9.394/1996 novas Leis foram constituídas para orientar a formação de professores e, conseqüentemente, do gestor escolar (QUADRO 1).

**Quadro 1:** Leis que norteiam a formação de professores a partir da LDBEN de 1996.

<b>Legislação</b>	<b>Ementas</b>
<b>Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</b>	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.
<b>Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.</b>	Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências.
<b>Parecer CNE/CN n.º 009, de 08 de maio de 2001.</b>	Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.
<b>Resolução CNE/CN n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.</b>	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.
<b>Parecer CNE/CN n.º 5, de 13 de dezembro de 2005.</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Continua...

<b>Parecer CNE/CN n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006.</b>	Reexame de parecer CNE/CN n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
<b>Resolução CNE/CN n.º1, de 15 de junho de 2006.</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
<b>Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006.</b>	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). – Art. 1.º, inciso VI e art. 2.º § 1.º - modalidade de educação à distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de curso e programas de educação superior no País. – Art 1.º, parágrafo único, inciso I e II – oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do território nacional.
<b>PDE – de 04 de abril de 2007.</b>	Plano de Desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.
<b>Decreto n.º 6.064, de 24 de abril de 2007.</b>	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
<b>Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.</b>	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
<b>Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010.</b>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
<b>Resolução CD/FNDE n.º24 de 16 de agosto de 2010.</b>	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.
<b>Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010</b>	Projeto de Lei: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
<b>Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.</b>	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
<b>Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.</b>	Dispõe sobre a Política nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.
<b>Portaria n.º 1.094, de 30 de setembro de 2016.</b>	Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fonte: elaborado pelas as autoras ENS e Gisi (2011. p. 33-34-35).

Na contemporaneidade, o gestor diretor tem por função nortear o ambiente escolar no que diz respeito a leis e obrigações, tem o papel de facilitador, mediador e regulamentador. Tem a administração como instrumento do seu trabalho e aos poucos ganhou destaque frente à necessidade e

responsabilidade da função. Nele temos hoje o reflexo das várias mudanças ocorridas no meio educacional desde a época dos jesuítas. Junto com essas mudanças o gestor escolar caminhou ora com mais destaque ora com menos, mas sempre esteve lá fazendo parte do processo educacional, tentando ganhar força e voz para suas ações. Para Souza e Ribeiro (2017. p. 108).

Dentro da dinâmica escolar atual, e por isso complexa, e de múltiplas tendências, destaca-se a figura do gestor escolar como um dos agentes que desenvolveu, ao longo das transformações educacionais, e para nosso interesse, no contexto brasileiro, atividades que culminaram em práticas atualmente compreendidas como funções a ele delegadas.

As autoras ainda destacam que

[...] o gestor não se articula apenas com as questões financeiras, administrativas e burocráticas. Este personagem além de se identificar dessa forma, é visto pelos demais profissionais da educação como aquele responsável também pelas dimensões pedagógicas de relações humanas (SOUZA; RIBEIRO, 2017. p. 108-109).

Perante a função, o gestor escolar possui funções próprias destinadas ao cargo que são delegadas por instâncias superiores. O gestor escolar tem a responsabilidade de fazer com que questões administrativas e pedagógicas trilhem a mesma lógica.

Pode-se pensar que, com todas essas constatações, o gestor hoje é autônomo na sua função, pelo contrário, mesmo com tantos ganhos e contradições ao longo da história, esse profissional ainda continua amarrado a um sistema de regulamentações que muitas vezes não preza o valor real da educação, negligenciando situações importantes e edificando a meritocracia<sup>11</sup>, o individualismo, a competição e, conseqüentemente, a classificação. Diante da complexidade do ambiente escolar, o diretor ainda é uma parcela pequena, porém com muito poder, quem sabe algum dia saberá usufruir dessa função de forma proveitosa a beneficiar a educação brasileira, já que o estar diretor é uma escolha e não um dever/opção no Paraná.

---

<sup>11</sup> De acordo com o DICIONÁRIO Michaelis online meritocracia é a: "Forma de administração cujos cargos são conquistados segundo o merecimento, em que há o predomínio do conhecimento e da competência".

## 2.2 GESTÃO E GESTOR ESCOLAR: EM CONCEITOS

Para iniciar as ponderações frente aos conceitos que norteiam o gestor escolar, é preciso compreender algumas questões que transpõem a função. O termo gestão,

Nas organizações modernas, qualquer trabalhador com conhecimentos é um gestor se, em virtude de sua posição ou deste conhecimento, for responsável por uma contribuição que afeta materialmente a performance da organização em obter resultados (DRUCKER, 2017, p. 20).

A gestão, segundo Lück (2015, p. 43), busca “[...] superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. Com base nos aspectos enumerados, pode-se dizer que a gestão é vista como a forma pela qual se constitui um ambiente, proporcionando recursos para que a instituição desenvolva suas atividades dentro de critérios estabelecidos, que visem à qualidade do trabalho entre os envolvidos para gerar um “produto/movimento” de qualidade. Desta forma, é na perspectiva da Gestão Escolar que acontece

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

Nesse aspecto, Lück (2009, p. 23) pontua que

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola.

Libâneo (2013, p. 88) apresenta o termo gestão como uma “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos

da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos”. Assim, a gestão é o processo de mediação das tomadas de decisões que passaram por um processo de organização. A organização escolar difere da gestão escolar. Frente à ideia de organização, os autores Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 436) mensuram que a organização escolar<sup>12</sup> está pautada em “princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos [...] e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos”. Assim, a organização escolar se torna indissociável a gestão escolar.

É necessário lembrar que a organização escolar é essencialmente complexa, estruturada pelos gestores, corpo docente, funcionários, corpo discente, comunidade, gestão educacional dos órgãos superiores, a legislação, dentre outros. Tornando, desta maneira, variados conflitos eminentes, que muitas vezes são somados à falta de recursos humanos, financeiros e materiais. As problemáticas são diversificadas e extremamente correlatas a cada grupo constituinte do meio escolar, girando em torno, na maioria das vezes, de precariedades técnicas ou pedagógicas, com resoluções vinculadas ao gestor (SOUZA; RIBEIRO, 2017, p. 109).

Outro aspecto a considerar sobre a gestão escolar é a sua personalização. Destacando-se a gestão escolar democrática e participativa.

A gestão democrática é um princípio deliberado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 no art. 3º, inciso VIII, e na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI (BRASIL, 1988, 1996). A gestão democrática concentra-se “no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo, que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, dos pais e da sociedade em geral” (LÜCK, 2009, p. 70), como completa autora

---

<sup>12</sup> Vitor Paro define a organização escolar como administração escolar (PARO, 1996, *apud*. LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2012).

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vista a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 1996, p. 18 e 20, *apud*, LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2012).

Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos (LÜCK, 2009, p. 70).

É, nesse sentido, sobretudo, que

[...] a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LÜCK, 2009, p. 70).

Paro (2016, p. 33) alerta que a democracia

Como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala continua autoritária.

Para Santos (2013, p. 35), na Gestão Democrática “[...] os órgãos administrativos e técnicos dos vários sistemas de ensino devem agir dentro dos princípios de coerência e equidade, incentivando a co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e na prestação de serviços organizacionais”.

A outra proposta de gestão, a participativa, está ancorada na “[...] intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2012, p. 451). A gestão participativa requer a “[...] existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 91) para então

garantir que todos os envolvidos no processo educacional possam participar efetivamente das decisões a proporcionar a autonomia<sup>13</sup>.

Nos enlaces das teorias, gestão democrática e participativa possuem seus encantos, o problema está quando a teoria fica apenas nela mesma, já que a gestão na prática é dotada de senso comum, ancorada em hierarquias, onde docentes e discentes não possuem vez nem voz. Sendo assim, a “Gestão Escolar, na maioria das escolas públicas, ainda se baseia no modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações” (SANTOS, 2013, p. 35).

Logo, a gestão escolar tem por finalidade promover a organização do ambiente escolar. A complexidade que envolve a escola faz com que cada área de atuação ganhe seus próprios estudos, já que cada setor possui particularidades que precisam ser investigadas.

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação do profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

Tavares, Silva e Lima (2016, p. 77) indicam que

A gestão escolar tem passado por mudanças significativas, principalmente a partir de meados do século XX, mediante sua relevância no contexto educacional, com vista a garantir o envolvimento da comunidade, bem como, é considerada como uma atividade primordial no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, observa-se a escola com funções para além de suas responsabilidades, que são: aprendizagem e ensino. Passa a ser um ponto de refúgio, onde as pessoas buscam para seus filhos ou para si próprias respostas

---

<sup>13</sup> O conceito de participação fundamenta-se no princípio da *autonomia*, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2012, p. 451).

para a vida cotidiana. Os professores passam a ser sobrecarregados de informações, precisando buscar em cursos, palestras e especializações respostas para os desafios que encontram em sala de aula. Os alunos chegam à instituição no anseio de serem acolhidos na expectativa de crescimento na questão da aprendizagem e envolvidos na questão emocional.

A escola ganha e assume novas funções sociais, mas permanece com velhos e pontuais objetivos. Assim, a comunidade observa como a instituição se manifesta, a sociedade exige regras, cabendo ao gestor escolar conduzir todas essas constatações. O gestor escolar tem por suas atribuições conduzir os movimentos que acontecem na instituição de ensino, ou seja, a “[...] gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativo” (LIBÂNEO, 2013, p. 88). Cabe a esse profissional articular o trabalho em equipe atribuindo tarefas e trabalhar em colaboração com as pessoas envolvidas no processo.

Santos (2013, p.50) afirma que, “insatisfeitos com o modelo tecnoburocrático, muitos pesquisadores propõem um novo modelo de formação dos profissionais da educação”, tendo em vista que a escola contemporânea exige gestores contemporâneos. Para o mesmo autor, os pesquisadores, sobre o trabalho do gestor escolar, “[...] consideram que a escola é um organismo vivo e que a crise da educação está relacionada à demanda de reorganização do Estado”. Assim pode se constatar que os pesquisadores

Valorizam a formação do educador comprometido com a comunidade e não com a burocracia, o papel do gestor escolar, sua experiência docente, a escolha democrática, e a autonomia das instituições educacionais. É preciso eliminar o conceito de que, para administrar uma escola, bastam **boa vontade** e honestidade, é um bom começo, mas não é tudo. [...] a formação do gestor educacional e escolar precisa perceber a organização interna, as relações humanas que acontecem no interior da escola e sua cultura (SANTOS, 2013, p, 50-51).

O desafio do gestor escolar ultrapassa os muros da escola, com formação de qualidade e mais a “boa vontade”, como indica Santos (2013), o gestor escolar é capaz de articular sua função, favorecendo a todos que estão ao seu redor e que esperam a sua ajuda e/ou orientação para conduzir o

trabalho, haja vista que o gestor é responsável por direcionar as áreas de atuação de uma instituição e promover o diálogo entre elas.

Isso posto, pode-se dizer que as formações inicial e continuada são responsáveis por inserir em seus currículos disciplinas que contemplem questões teóricas, práticas, humanas e experiências sobre a gestão escolar. A formação continuada pode se tornar um ambiente de discussões<sup>14</sup> das práticas, proporcionando momentos para completarem informações<sup>15</sup>. Como esclarece Santos (2013), o diretor

[...] não deve se resignar a um trabalho meramente burocrático e sim assumir, com coragem, o seu ser educador, e, como líder, impulsionar a comunidade escolar à mudança – um projeto de longo prazo, mas que, se ninguém iniciar, jamais será realizado (SANTOS, 2013).

O gestor tem por responsabilidade liderar sua equipe e comunidade em prol da educação. Liderar no sentido de envolver todos os participantes e não apenas distribuir funções e esperar que todos cumpram com maestria. O líder se envolve com as pessoas, ouve, conversa, participa do movimento que acontece e coloca sua mão/opinião toda vez que é solicitado, ou observa a necessidade de ação. “[...] hoje o líder busca influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem às tarefas e atingirem objetivos e metas [...]” (SANTOS, 2013, p. 36). O líder se torna um exemplo para aqueles que trabalham com ele. E, como exemplo, questões éticas e de princípios sempre são colocadas em destaque, como alerta Lück (2000, p. 16)

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2000, p. 16).

Com base nos aspectos relacionados, a figura do diretor ultrapassa as expectativas de um mero administrador do ambiente, que só observa e dita as orientações. A experiência como docente é fundamental para o exercício da

---

<sup>14</sup> Diálogos e reflexões.

<sup>15</sup> Estudo de textos por exemplo.

gestão, em que a teoria e prática formam uma estrutura sólida de conhecimento e prática para o exercício da função.

O termo “diretor” está atrelado à ordem máxima no ambiente escolar, a nomenclatura do gestor escolar está diretamente voltada à concepção da instituição escolar. Indiferente à nomeação da função, o gestor está diretamente ligado a dinâmica social, sendo “um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (LÜCK, 2000, p. 16).

O perfil do gestor escolar também se sustenta na forma da escolha do mesmo, que pode acontecer conforme descrito no QUADRO 2.

**Quadro 2:** Formas de ingresso do gestor escolar.

<b>Forma de ingresso na função</b>	<b>Descrição</b>
<b>INDICAÇÃO POLÍTICA</b>	[...]o prefeito, governador ou presidente nomeia pessoa de sua confiança para ocupar o cargo de direção de uma determinada escola. É, portanto, um cargo de confiança, ficando assim, submetido às ordens do seu superior (SILVA, 2007).
<b>CONCURSO PÚBLICO</b>	[...] muito comum em nosso país, que é o concurso público, aparentemente é interessante, mas na prática, esconde algumas sutilezas, como determinadas preferências dos governantes sendo que, nem sempre os melhores são aprovados, além de ser, às vezes, o profissional escolhido, um cidadão ou cidadã com pouca ou nenhuma identificação com a comunidade escolar em que vai atuar (SILVA, 2007).
<b>ELEIÇÕES LIVRES E DIRETAS</b>	[...] é uma maneira coerente ao sistema emancipatório, autônomo, democrático e participativo, por oportunizar, mediante legislação específica, o exercício de escolha e participação de toda a comunidade escolar, não apenas na escolha, mas também durante toda a gestão eleita. O gestor eleito, em tese, voltará para as necessidades da comunidade escolar e a ela submeterá o seu mandato, fazendo crescer toda a escola e os envolvidos no processo educacional por ela oportunizado (SILVA, 2007).
<b>FORMAS MISTAS</b>	As formas mistas podem ser alternativas para inovação da escolha do gestor, porém, certamente, ainda necessitam de uma série de aprimoramentos, para evitar o controle dirigente de autoridades mal intencionadas que, via de regra, é dominante hoje em nosso país (SILVA, 2007).

Fonte: SILVA, 2007

Sobre a indicação política para se tornar Gestor Escolar, vale destacar que

[...] a grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. Eles negam o potencial dos gestores escolares, mesmo quando estes são indicados por aqueles (FREITAS, 2000, p. 49).

A indicação política para o cargo não se preocupa em atender as especialidades exigidas para a função. O gestor empossado por indicação, na sua grande maioria, assume o cargo para corresponder uma recomendação política, o que facilita a comunicação entre escola e sistema político. Já, os que assumem o cargo por concurso público trazem consigo a preocupação da falta de experiência, já que a experiência na função não é um dos critérios pré-estabelecidos dos editais do concurso em questão.

Eleições livres e diretas podem ser consideradas as mais sensatas para o ambiente escolar, uma vez que os candidatos ao cargo possuem contato direto com a comunidade escolar, realizando conversas constantes para verificar a necessidade da escola, porém a proposta ainda não garante que o candidato tenha experiência para assumir o cargo de dirigente escolar. As formas mistas, mesmo com uma nomenclatura que possa trazer um quesito de inovação, não inovam em nada, já que de alguma forma o gestor escolar será escolhido por eleições diretas, mas podendo ser da comunidade escolar ou da comunidade superior.

Com base no informado, é possível constatar que a função do gestor escolar apresenta diversas responsabilidades que estão atreladas às necessidades do ambiente escolar. O perfil desse profissional também sofre influência da legislação vigente, pois, ainda que o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 estabeleça como forma de gestão a democrática e participativa, não basta sugerir a participação da comunidade em conselhos escolares ou na elaboração do projeto político pedagógico, há necessidade de ter autonomia e poder de decisão.

### 3. GESTOR ESCOLAR: DA FORMAÇÃO INICIAL A PROFISSIONALIDADE

Para refletir sobre formação de qualidade para futuros gestores, o presente capítulo aborda a formação inicial e sua relação com a gestão/gestor escolar, já que é ela que apresenta os primeiros fundamentos para exercer a função, perpassa pela profissionalidade e profissionalização desse profissional da educação, além de compartilhar dados estatísticos sobre formação do professor no Brasil. Na sequência, destacam-se o desafio da formação desse profissional na atualidade, a formação continuada e em serviço. Além de iniciar uma reflexão sobre a formação de um Gestor Escolar pautada na perspectiva em Paulo Freire.

#### 3.1. FORMAR O GESTOR ESCOLAR: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Para iniciar a discussão sobre formação do gestor escolar, se faz necessário compreender duas questões, que são indicadas por Vitor Paro (2011).

Em termos gerais, há pelo menos duas posições alternativas com relação à formação do diretor escolar. De um lado, há uma posição mais tradicional que vem desde os trabalhos de José Quirino Ribeiro (1938, 1952), que advoga uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor.

O autor assegura que

[...] de outro lado, há a posição que defende uma formação de diretor essencialmente educativa, à semelhança da formação dos demais educadores escolares, pois acredita que o pouco de específico, ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração (PARO, 2011).

Essa pesquisa parte do pressuposto de que a formação do dirigente escolar é “mix” das duas propostas apresentadas por Paro (2011), acredita-se que com o passar dos anos a função se tornou complexa e as atividades do cargo foram sendo fragmentadas.

Isso posto, argumenta-se que, para exercer a função de diretor, o professor precisa estar preparado para administrar as ocorrências que ocorrem no espaço/tempo da escolar. Pois os educandos que ingressam nas escolas, cada vez mais, apresentam particularidades que exigem do professor estudos e formações constantes, sem esse movimento as ações ficam estagnadas em prática antiquadas que não promovem nenhum desenvolvimento, tal constatação faz parte do contexto das transformações, as quais, segundo Machado (2000, p. 103)

[...] invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana.

Portanto, no momento da formatura, quando o indivíduo recebe a outorga do grau de conhecimento, significa que está habilitado a exercer sua profissão nos espaços onde o título permite, sem esquecer que mudanças decorrentes da sociedade irão interferir no desenvolvimento do seu trabalho no espaço/tempo escolar e exigir continuidade de sua formação. Paro (2015, p. 67) esclarece que

[...] a formação docente, por sua vez, é um dos assuntos mais complexos, quando se contempla essa singularidade do trabalho pedagógico. Usualmente, se acredita que bastam à frequência a um curso superior e a obtenção de um diploma de licenciatura para exercer com qualidade as atribuições docentes. Nessa perspectiva, as referências a uma melhor qualificação se resumem, em grande medida, na apropriação dos conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, às teorias pedagógicas e às metodologias de ensino.

Completando, o autor alerta para que se observe que

[...] quando, todavia, a partir de uma concepção crítica de educação, se considera seu caráter intrinsecamente político, aparecem questões que não costumam estar presentes nos debates sobre formação docente. Uma das mais relevantes é o fato de que a formação política necessária para se estabelecer um diálogo democrático na relação pedagógica inicia-se na infância.

Na atualidade, a formação do gestor escolar se dá no âmbito da formação do profissional docente. Se para o professor já faltam itens em sua formação, conseqüentemente, a formação do gestor também apresenta

lacunas. O gestor escolar é responsável pelo caminhar dos recursos da escola, tendo com foco o crescimento da instituição.

Tomou-se como ponto de partida para compreender elementos que compõem a profissionalidade do gestor escolar a reflexão sobre os sentidos que caracterizam a função de diretor, que, segundo Lück (2009, p. 31), são

- I) liderança profissional;
- II) visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos;
- III) ambiente de aprendizagem;
- IV) concentração no processo ensino-aprendizagem;
- V) ensino estruturado com propósitos claramente definidos;
- VI) expectativas elevadas;
- VII) reforço positivo de atitudes;
- VIII) monitoramento do progresso;
- IX) direitos e deveres dos alunos;
- X) parceria família-escola;
- XI) organização orientada à aprendizagem.

Frente a todas as responsabilidades agregadas a função, não basta o gestor escolar ter apenas o conhecimento dos elementos que norteiam sua prática, tal ação só leva a uma ação de reprodução, reproduzir para produzir no ambiente escolar sem gerar significado e significantes. O gestor precisa se movimentar na escola, explorar e conhecer como os elementos que ditam sua prática são mediados e/ou articulados pela coletividade, dando sentido a sua profissionalidade. Mas esses movimentos de ação-reflexão não acontecem instantaneamente quando o gestor assume o cargo, pois é com a prática que esse movimento acontece, por isso a importância de uma formação inicial sólida que atenda as perspectivas da gestão escolar, elencando quais são as obrigações e ações de um gestor escolar.

O primeiro desafio de se falar em formação inicial e continuada de gestores escolares é encontrar materiais (livros, artigos e documentos) que englobam/discutam a questão, diferente do que acontece quando se pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores, já que existe uma gama de publicações que possibilitam estudos e discussões sobre o tema. De tal modo, os próprios profissionais da gestão escolar carecem de uma fundamentação teórica para sua prática edificada para a formação inicial, uma vez que “[...] hoje em dia se constata que os dirigentes escolares têm-se beneficiado muito pouco das pesquisas científicas e dos avanços teóricos da especialidade para melhorar a situação” (SANTOS, 2013, p. 14).

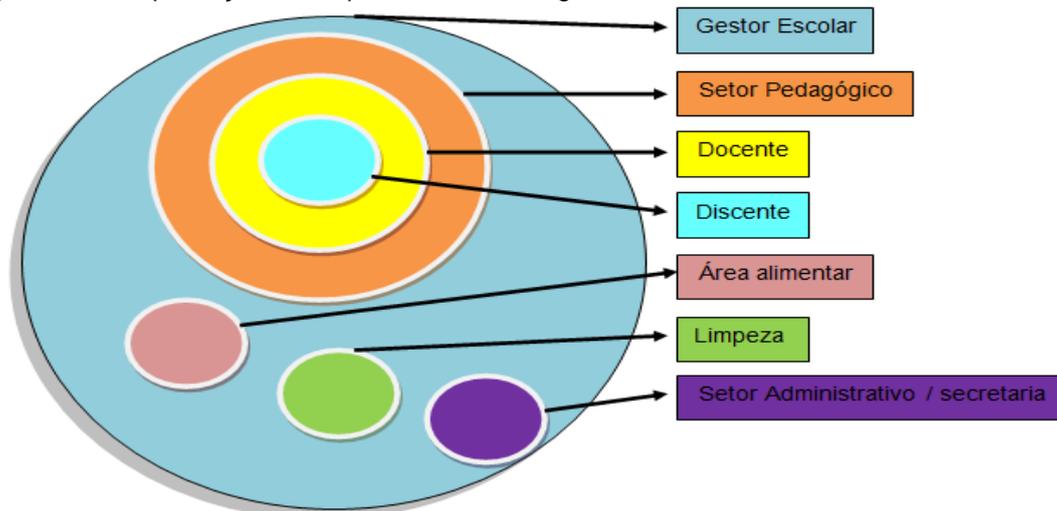
Compreende-se que é mais fácil falar sobre uma profissão que tem maior destaque e quantidade frente ao processo educativo, mas também se considera que pesquisar a formação inicial e continuada de gestores é de grande relevância, já que esse profissional é o responsável legal por todos e tudo que compõem o ambiente escolar. O gestor tem por função, entre outras, acompanhar como o processo de ensino-aprendizagem acontece na escola, tanto pelos educandos quanto pelos educadores.

Lück (2009, p. 22) esclarece que o gestor escolar, também conhecido em algumas instituições por diretor, deve “zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo Sistema de ensino e Leis Nacionais, Estaduais e Municipais”. Se a crítica é que, com o passar dos anos, os professores estão sendo sobrecarregados com alunos nas salas de aula, esse cenário não é diferente para o gestor escolar, que com o passar dos anos recebe novas atribuições, professores para orientar e, conseqüentemente, mais educandos para se responsabilizar, como indica a representação gráfica da FIGURA 1.

Diante da formação inicial de gestores, o desafio está em encontrar cursos que programem a formação desses profissionais com a qualidade que a função exige, Lück (2000, p. 29) destaca que “no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares”. A formação inicial do gestor escolar não precisa ser exclusiva, mas precisa dar suporte a todas as funções que o profissional poderá atuar, diante da necessidade do local.

As IES deixam a responsabilidade da formação desse profissional para cursos de especializações, palestras, minicursos, entre outros ambientes com o objetivo de complementar a formação desse profissional.

**Figura 1:** Exemplificação da responsabilidade do gestor escolar.



Fonte: A autora, 2019.

Ser um gestor, na atualidade, exige o saber de diversas áreas do conhecimento. Francisco Imbernón (2009, p. 29) destaca que

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Podemos dizer que, por formação, o gestor escolar é um professor, assim, se faz necessário o conhecimento da função do educador, já que o gestor é gestor naquele momento<sup>16</sup> e pode, por algum motivo, retornar para o espaço/tempo de sala de aula. Mas, ao realizar a transposição da reflexão de Imbernón (2009) sobre a formação docente para a de gestor, pode-se dizer que o gestor escolar irá também exercer sua autoridade em outras pessoas, numa perspectiva diferente que também gera resultados, podendo ser positivos ou negativos, tudo depende da forma como a ação for realizada. O gestor escolar, perante a comunidade, precisa se reportar de forma clara e concisa, evitando a fala mecânica, não pensar que é o que Imbernón (2009) denomina como ‘especialistas infalíveis’, pode cometer erros em suas ações, por isso a necessidade desse profissional sempre buscar novas formas e propostas de formação. A proposta não é se tornar um especialista na ação de gestor, mas

<sup>16</sup> Esse contexto é característica do Estado do Paraná.

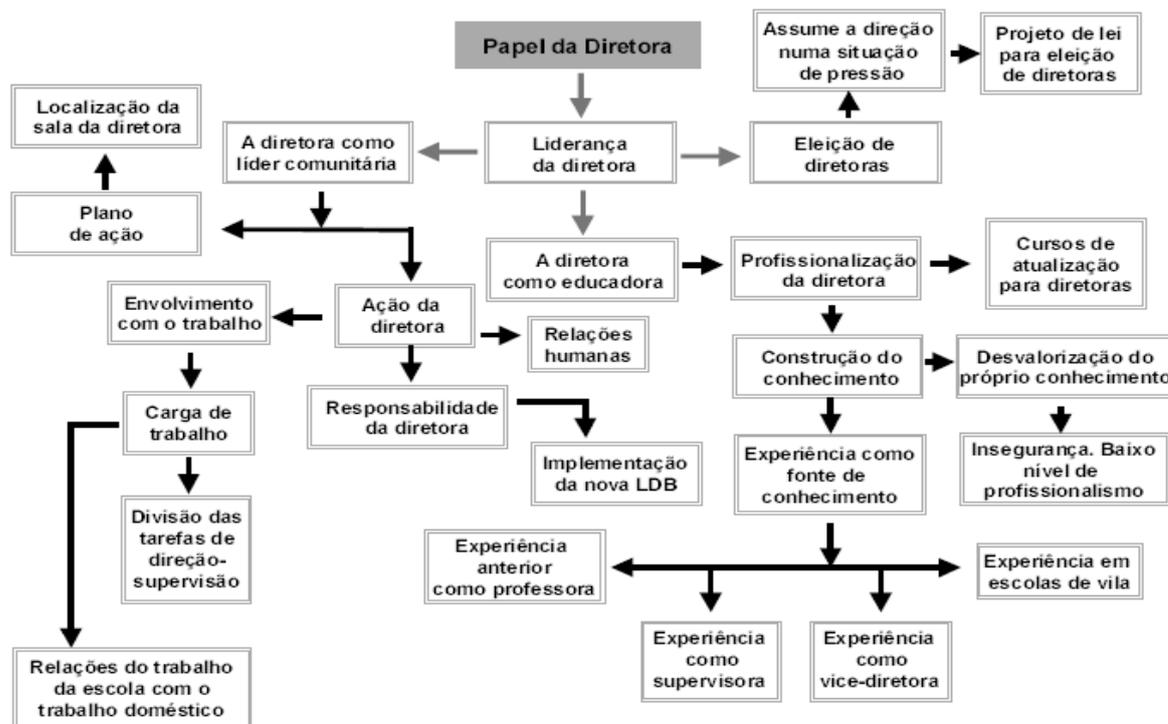
sim aumentar o seu repertório de ações e discursos para então administrar o contexto educacional de forma apropriada.

Da mesma forma que a formação docente, com o passar dos anos, ganhou novos atributos, a do gestor escolar também. Pensar em um gestor contemporâneo também é refletir a respeito da comunidade escolar, já que também é a partir dela que novos atributos são inclusos no ambiente escolar.

Os cursos que tem por objetivo formar esses profissionais precisam estar voltados às mudanças e fomentar reflexões sobre como agir diante desse movimento que é constante, para gerar uma “condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrente os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino” (LÜCK, 2000, p. 29).

A partir de suas pesquisas, Castro (2000, p. 73) destaca algumas áreas de atuação do gestor escolar (FIGURA 2).

**Figura 2:** Caminhos do gestor escolar.



Fonte: Castro, 2000.

Diversas cidades abrem concursos para pedagogos e não exigem experiência, ou seja, recém-formados podem assumir o cargo. Assim, a formação do gestor não pode ficar ancorada apenas em cursos de pós-

graduação, a formação inicial tem que dar o suporte necessário ou pelo menos a base sólida constituída de teoria e prática, já que “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas matizes” (LÜCK, 2000).

Como a formação dos gestores está diretamente vinculada à formação de professores, as professoras Ens e Naguel (2020) completaram o estudo realizado por Ens e Gizi (2011. p. 33-35), demonstrado pelo QUADRO 1 das Leis para a formação de professores no Brasil, especificamente após a LDBEN de 1996 até 2019 (QUADRO 3).

**Quadro 3:** Leis que norteiam a formação de professores a partir da LDBEN de 1996 até 2019.

<b>Legislação</b>	<b>Ementas</b>
<b>Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</b>	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.
<b>Lei n.º10. 172, de 09 de janeiro de 2001.</b>	Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências.
<b>Parecer CNE/CN n.º 009, de 08 de maio de 2001.</b>	Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.
<b>Resolução CNE/CN n.º2, de 19 de fevereiro de 2002.</b>	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.
<b>Parecer CNE/CN nº 5, de 13 de dezembro de 2005.</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
<b>Parecer CNE/CN n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006.</b>	Reexame de parecer CNE/CN n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
<b>Resolução CNE/CN n.º1, de 15 de junho de 2006.</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
<b>Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006.</b>	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). – Art. 1.º, inciso VI e art. 2.º § 1.º - modalidade de educação à distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de curso e programas de educação superior no País. – Art 1.º, parágrafo único, inciso I e II – oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do território nacional.
<b>PDE – de 04 de abril de 2007.</b>	Plano de Desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.
<b>Decreto n.º 6.064, de 24 de abril de 2007.</b>	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
<b>Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.</b>	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada,

Continua...

	e dá outras providências.
<b>Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010.</b>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
<b>Resolução CD/FNDE n.º24 de 16 de agosto de 2010.</b>	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.
<b>Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010.</b>	Projeto de Lei: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
<b>Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.</b>	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
<b>Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.</b>	Dispõe sobre a Política nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.
<b>Portaria n.º 1.094, de 30 de setembro de 2016.</b>	Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
<b>Lei n.º13.415, de 16 de fevereiro de 2017.</b>	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
<b>Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017.</b>	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.
<b>Lei n.º13.478, de 30 de agosto de 2017.</b>	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.
<b>Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.</b>	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
<b>Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018.</b>	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação.
<b>Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de</b>	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

Continua...

2019.	inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.”
<b>Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.</b>	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: elaborado por Ens e Gisi (2011. p. 33-35) e complementado por Ens e Naguel (2020).

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, trouxe mudanças no que diz respeito a formação dos profissionais do magistério, já que alterou a Lei n.º 4.024 de 1961.

Art. 30 A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, **supervisão, administração**, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em **nível superior** (BRASIL, 1968).

Em 1961, a Lei define

Art. 52. O **ensino normal** tem por fim a formação de professores, orientadores, **supervisores e administradores** escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961).

Na década de 1960 a formação de gestores não era tratada com particularidade, se dava a partir das competências no ensino normal e depois superior, ambas as propostas contemplavam a formação do gestor junto com as demais particularidades do magistério, as mudanças no papel não transformaram a prática. A falta de perspectiva de mudanças desse profissional responsável pelo ambiente escolar reflete até os dias atuais, já que nas novas Leis ainda se observa a pouca perspectiva da formação do Gestor Escolar. Na década de 60, o Instituto de Educação do Paraná ofertava, após o magistério, curso de especialização para administrador Escolar. Ainda sobre a formação de gestores, pode-se destacar para a época

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas (LÜCK, 2000. p. 29).

A LDBEN de 1971 apresenta a seguinte deliberação quanto a formação dos dirigentes da escola: “Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Em 1996 houve a reformulação da LDBEN, como citado anteriormente, ela é precursora de outras normatizações que hoje sustentam a educação brasileira. Apenas com a LDBEN de 1996 a formação do gestor escolar teve destaque no artigo 64, o qual define que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, **inspeção, supervisão e orientação educacional** para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Já o Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, delibera que

[...] para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, **bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, **a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas** (BRASIL, 2005).

A formação do Gestor Escolar a partir da LDBEN de 1996 foi vinculada ao curso de Pedagogia e/ou aos cursos de pós-graduação. Ao mesmo tempo

em que tal ação formalizou e direcionou o desenvolvimento desse profissional, também abriu brechas para postergar uma formação inicial de qualidade para a direção escolar, tanto que nas Diretrizes para o curso de Pedagogia de 2005 a gestão escolar é designada como “outras áreas”, não especificando a função.

Já a resolução CNE/CP n.º1, de 15 de maio de 2006, regulamenta a formação com o art. 14, a estabelecer que

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CP/CNE n.ºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3.º da Lei n.º 9.394/96. § 1.º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2.º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1.º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 2006).

Pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, o art. 1.º, é possível constatar que

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Para Santos (2013, p. 12), “a modernidade exige gestores mais dinâmicos, criativos e capazes de interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho na escola”. O Decreto n.º 5.800/2006 confirma a necessidade da formação do profissional da gestão, mas segue mais para uma formação teórica, tendo em vista que a mesma acontece à distância. Cabe destacar que a educação a distância possui vantagens, mas as desvantagens também aparecem, principalmente quando se fala na troca de experiências, de conversas entres pares, na busca de reflexões frente à prática em exercício. A Educação à distância supre um espaço na formação dos profissionais do magistério, mas não consegue contemplar todas as particularidades de uma formação complexa, que gere a práxis dos seus estudantes.

Sobre aumento do número de Leis que vigoram em nosso país para regulamentar a formação do professor, Lück (2009, p. 25) alertava que o “movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino”. Na continuidade, afirma que a formação dos gestores escolares não se ampara “sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LÜCK, 2009, p. 25).

Tardif (2014, p.241) alerta que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, tal situação não se diferencia para a formação dos dirigentes escolares. O autor ainda destaca ser a formação sustentada por teorias que, na maioria das vezes, “são pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas [...]”.

Para exercer qualquer função há a necessidade de uma formação específica que garanta o mínimo de informações e conhecimentos para o desempenho no cargo. Heloisa Lück, (2009) em seu livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências”, destaca as que norteiam a função do gestor escolar, que são: competências de fundamentação da educação e da gestão escolar; de planejamento e organização do trabalho escolar; de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional; de gestão de resultados educacionais; de gestão democrática e participativa; de gestão de pessoas na escola; de gestão pedagógica; de gestão administrativa na escola; de gestão da cultura organizacional da escola; de gestão do cotidiano escolar. Reflexões diante das competências apresentadas pela autora podem contribuir para reflexões sobre o que abordar nos curso de formação inicial de gestores escolares. Para cada competência, a autora apresenta descrições que ajudam a observar o trabalho do dirigente no ambiente escolar (QUADROS 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

**Quadro 4: Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar****Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar**

O DIRETOR:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Fonte: LÜCK, 2009.

O QUADRO 4 pontua as principais competências que fundamentam a gestão escolar, promovendo a reflexão sobre a importância de observar a escola na sua totalidade para promover a qualidade da educação na atualidade e, também, contemplando o futuro da instituição.

**Quadro 5: Competências de planejamento e organização do trabalho escolar.****Competências de planejamento e organização do trabalho escolar**

O DIRETOR:

9. Estabelece na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.
10. Orienta a elaboração de planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento, como instrumento de delineamento de política e estratégia de ação.
11. Promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-las.
12. Orienta e coordena a elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem adotados como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem, segundo as

Continua...

proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

**13.** Promove o delineamento de visão, missão e valores com os participantes da comunidade escolar e a sua tradução em planos específicos de ação, de modo a integrá-los na organização e modo de fazer das diferentes áreas de atuação da escola.

**14.** Promove a realização sistemática de diagnóstico da realidade escolar, avaliação institucional e compreensão dos seus desafios e oportunidades, como subsídios para a elaboração de planos de melhoria.

**15.** Estabelece o alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento Escolar e sua incorporação nas ações educacionais.

**16.** Reforça e orienta a prática de planejamento em diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade.

Fonte: LÜCK, 2009.

No QUADRO 5, destaca-se a importância do gestor escolar promover o diálogo de todas as áreas atuantes no espaço/tempo da escola. Tal ação promove que a escola conduza suas atividades de maneira que consiga atender a educação. É possível identificar a importância do gestor no que diz respeito ao planejamento dos documentos que norteiam a escola perante a reflexão, discussão, escrita e ação.

**Quadro 6:** Competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional.

#### **Competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional**

O DIRETOR:

- 17.** Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.
- 18.** Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo.
- 19.** Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais.
- 20.** Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados.
- 21.** Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes.
- 22.** Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação.
- 23.** Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.
- 24.** Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados.
- 25.** Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Fonte: LÜCK, 2009.

Pelas competências atribuídas no QUADRO 6, é possível constatar a importância do gestor escolar como um motivador. Além de pessoalmente realizar o monitoramento dos processos educativos, também incentiva que os participantes dos espaços/tempos da escola verifiquem o processo educativo, seja na ação ou teoria.

**Quadro 7:** Competências de gestão de resultados educacionais.

<b>Competências de gestão de resultados educacionais</b>
<p>O DIRETOR:</p> <p><b>26.</b> Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.</p> <p><b>27.</b> Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.</p> <p><b>28.</b> Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.</p> <p><b>29.</b> Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.</p> <p><b>30.</b> Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinha, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.</p> <p><b>31.</b> Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.</p> <p><b>32.</b> Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.</p> <p><b>33.</b> Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.</p>

Fonte: LÜCK, 2009.

O gestor escolar precisa orientar sua equipe para que desenvolva suas funções na forma de colaboração, tendo a perspectiva de que cada área precisa da outra e que o diálogo é fio condutor, tendo um ambiente em harmonia fica fácil do gestor conseguir informações para amparar seu trabalho e, assim, relacionar números e estatísticas para observar o desenvolvimento da escola onde atua.

**Quadro 8:** Competências de gestão democrática e participativa.

<b>Competências de gestão democrática e participativa</b>
<p>O DIRETOR:</p> <p><b>34.</b> Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros</p>

Continua...

colegiados escolares.

**35.** Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.

**36.** Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.

**37.** Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.

**38.** Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

**39.** Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.

**40.** Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.

**41.** Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.

**42.** Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Fonte: LÜCK, 2009.

O dirigente escolar precisa compreender e, conseqüentemente, deixar claro qual é sua forma de gestão. E, assim, gerir a escola de acordo com o princípio indicado.

**Quadro 9:** Competências de gestão de pessoas na escola.

#### Competências de gestão de pessoas na escola

O DIRETOR:

**43.** Promove a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos.

**44.** Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar.

**45.** Auxilia na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais.

**46.** Desenvolve na escola ações e medidas que a tornem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem continuamente e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem.

**47.** Envolve de maneira sinérgica todos os componentes da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional.

**48.** Promove na escola rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados.

**49.** Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.

**50.** Cria rede interna e externa de interação e colaboração visando o reforço, fortalecimento e melhoria de ações educacionais e criação de ambiente educacional positivo.

**51.** Facilita as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito.

Fonte: LÜCK, 2009.

No QUADRO 9, destaca-se a importância do bom relacionamento do gestor escolar com seus professores a fim de promover a troca de experiências. Tal ação fortalece o vínculo entre as partes e contribui para a formulação de novas competências educacionais motivando a capacitação dos profissionais.

**Quadro 10:** Competências de gestão pedagógica.

<b>Competências de gestão pedagógica</b>
<p>O DIRETOR:</p> <p><b>52.</b> Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.</p> <p><b>53.</b> Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.</p> <p><b>54.</b> Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.</p> <p><b>55.</b> Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.</p> <p><b>56.</b> Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional.</p> <p><b>57.</b> Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.</p> <p><b>58.</b> Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.</p> <p><b>59.</b> Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.</p> <p><b>60.</b> Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente.</p> <p><b>61.</b> Articula as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada.</p> <p><b>62.</b> Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.</p> <p><b>63.</b> Promove e organiza a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.</p>

Fonte: LÜCK, 2009.

Antes de ser um gestor, o mesmo já foi um professor, por esse motivo os conhecimentos pedagógicos são inerentes a sua realidade. Além de organizar questões administrativas, também gerencia as questões pedagógicas as efetivando de acordo com os documentos norteadores da escola. O gestor faz

com que a gestão pedagógica perpassasse por todas as áreas da escola efetivando o comprometimento de todos.

**Quadro 11:** Competências de gestão administrativa na escola.

<b>Competências de gestão administrativa na escola</b>
<p>O DIRETOR:</p> <p><b>64.</b> Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos.</p> <p><b>65.</b> Promove na escola a organização, atualização e correção de documentação, escrituração, registros de alunos, diários de classe, estatísticas, legislação, de modo a serem continuamente utilizados na gestão dos processos educacionais.</p> <p><b>66.</b> Assegura a constituição, de forma permanente na escola, de ambiente limpo, organizado e com materiais de apoio e estimulação necessários à promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação para a cidadania e respeito ao meio ambiente.</p> <p><b>67.</b> Coordena e orienta a administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com normas legais, sejam os recursos obtidos diretamente de fontes mantenedoras, sejam os obtidos por parcerias e atividades de arrecadação.</p> <p><b>68.</b> Promove a utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola, para a realização do trabalho pedagógico, mediante planejamento sistemático dessa utilização.</p> <p><b>69.</b> Assegura, mediante contínuo monitoramento, o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho educacional (art. 24 da LDBEN 9394/96) com o envolvimento do educando e do professor no efetivo processo de ensino e aprendizagem.</p> <p><b>70.</b> Verifica a correção de utilização de materiais, o suprimento e a necessidade de compras e obtenção de produtos, mediante a análise de mapas de controle de estoque, de compra e de consumo.</p> <p><b>71.</b> Zela pela manutenção das condições de uso dos bens patrimoniais disponíveis na escola mediante contínuo inventário dos mesmos e providência de consertos imediatos.</p> <p><b>72.</b> Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.</p> <p><b>73.</b> Utiliza tecnologias da informação na organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos da escola.</p> <p><b>74.</b> Cria na escola uma cultura de cidadania orientada pelo sentido de responsabilidade no cuidado e bom uso do patrimônio escolar, espaços, equipamentos e materiais.</p>

Fonte: LÜCK, 2009.

A gestão da administração não pode se sobrepor a gestão pedagógica, ambas precisam caminhar na mesma direção e no mesmo ritmo. Porém, em alguns momentos, o gestor escolar precisa dar mais atenção às questões administrativas como forma de zelar pelos recursos da escola, sejam eles físicos ou financeiros.

**Quadro 12:** Competências da gestão da cultura organizacional da escola.

<b>Competências da gestão da cultura organizacional da escola</b>
<p>O DIRETOR:</p> <p><b>75.</b> Promove na escola um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e</p>

Continua...

conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade.

**76.** Realiza inventário e avalia a cultura organizacional existente na escola, identificando suas fortalezas e desafios em relação à compatibilidade com as condições necessárias à aprendizagem e formação dos alunos.

**77.** Identifica e compreende as expressões de preconceitos e tendenciosidades prejudiciais à formação e aprendizagem de todos os alunos e as práticas educacionais convergentes necessárias para esses objetivos.

**78.** Influencia positivamente o modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional da escola.

**79.** Analisa as forças de poder existentes na escola, os valores que as orientam e seu papel na escola e age fazendo-as convergir para o empoderamento conjunto de todos e da escola.

**80.** Estabelece na escola um modo de ser e de fazer dinâmico, positivo, aberto e orientado para sua contínua transformação na construção de ambiente educacional positivo em que a aprendizagem é um valor.

**81.** Promove a convergência entre os valores educacionais e as práticas cotidianas da escola, de modo que estas os traduzam e expressem, mediante a maior convergência possível.

Fonte: LÜCK, 2009.

Com o QUADRO 12 é possível observar a importância da postura do gestor escolar frente sua prática e de como ela pode influenciar a comunidade escolar. Assim, o gestor bem preparado sabe a responsabilidade que tem de seus atos e por isso busca sempre a melhor postura para exercer a função, promovendo um espaço dinâmico, positivo e aberto a todos.

**Quadro 13:** Competências de gestão do cotidiano escolar.

#### Competências de gestão do cotidiano escolar

O DIRETOR:

**82.** Observa e influencia as regularidades do cotidiano escolar, como por exemplo, a conduta de professores, funcionários e alunos, o modo como respondem a desafios, como interação entre si, a ocorrência de conflitos e sua natureza, etc., com foco na efetividade do processo educacional, promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

**83.** Promove no cotidiano da escola a adoção de regularidades e rotinas de procedimentos capazes de maximizar os efeitos positivos das práticas e processos educacionais.

**84.** Adota uma perspectiva proativa e pedagógica na promoção de condições necessárias à superação das regularidades que prejudicam a formação de ambiente escolar educativo.

**85.** Promove condições para a construção de disciplina escolar mediante a formação de hábitos de organização pessoal e cognitiva nos processos educacionais, envolvendo a escola como um todo, a sala de aula e o horário de recreio.

**86.** Promove o bom aproveitamento do tempo escolar em todas as ações escolares, orientando a sua organização nas aulas e no calendário escolar e o seu uso máximo na promoção da aprendizagem plena de todos os alunos.

**87.** Incorpora no cotidiano da escola a utilização da Tecnologia da Informação e do Conhecimento (TIC), como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem significativa de alunos.

**88.** Assegura o cumprimento das rotinas de limpeza, segurança, qualidade da merenda escolar, realizando e fazendo realizar verificações rotineiras, assim como providenciando as manutenções e correções necessárias.

**89.** Verifica e orienta rotineiramente a conservação e uso adequado de espaços, equipamentos e materiais, limpeza, organização, segurança, merenda escolar, cumprimento de horários, providenciando de pronto as correções necessárias.

**90.** Transforma os horários destinados ao professor para preparação de aulas (horário de permanência, tempo de planejamento) em momentos de efetiva preparação de melhoria das práticas educacionais dos professores.

Fonte: LÜCK, 2009

O gestor escolar se constitui no dia a dia da escola. A cada dia novas responsabilidades chegam ao seu conhecimento. Além disso, há responsabilidades que se repetem diariamente e que são fundamentais a escola, como: observar a postura dos professores, verificar a segurança e limpeza da escola, cumprir horários e regras estabelecidas, zelar pela segurança e valor pedagógico das crianças e comunidade escolar, entre outras ações identificadas no QUADRO 13. Nessa perspectiva, o dirigente escolar passa a ser o gestor de pessoas, não pelo fato que elas precisam de orientações para realizar suas funções, mas sim para que a escola funcione de forma a atender todos da comunidade escolar com base no que dizem os documentos que norteiam a educação.

Os quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam inúmeras responsabilidades direcionadas ao gestor escolar, indiretamente também evidenciam que a formação do gestor escolar não é apenas pautada na formação pedagógica, mas que há necessidade de conhecimentos de outras áreas de atuação. Fica claro que a formação inicial, mais especificamente do curso de Pedagogia, não consegue suprir todas essas informações, conseqüentemente, é necessária a formação continuada para suprir a formação do gestor escolar. Essa demanda, segundo Ogawa e Filipak (2013), está vinculada

[...] a formulação de novas exigências inerentes ao trabalho do gestor escolar, que vão se delineando a partir das mudanças na sociedade e conseqüentemente da escola, traz a tona o questionamento quanto à formação necessária para gerir um espaço escolar diante dessa nova configuração que se apresenta acompanhada dos anseios de uma sociedade, com características de inovação constante, que, no entanto se educa em escolas ainda tradicionais no sentido extremo da palavra.

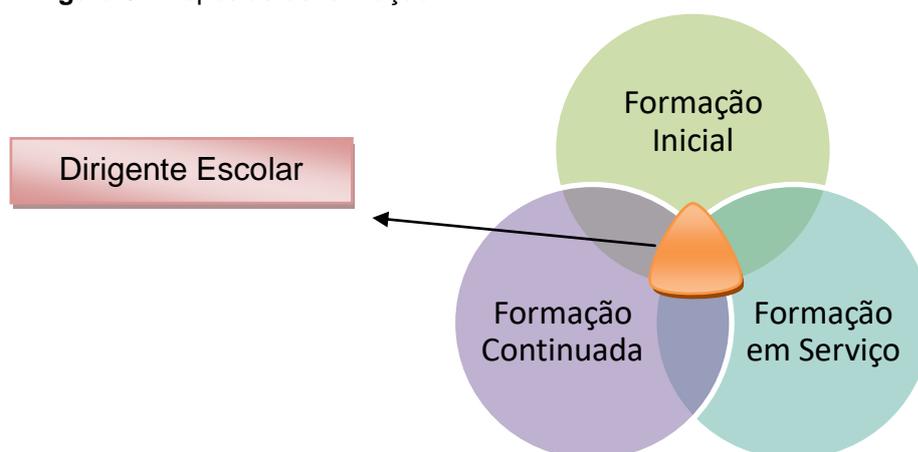
Em relação à questão das competências para a função dos dirigentes, Lück (2000, p. 29) sustenta que “[...] de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor”. Ainda complementa a afirmação destacando que “[...] não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados [...]”.

Santos (2013, p. 15) ressalta que a formação, indiferente do local de ação, necessita “estabelecer parâmetros para a formação coerente com demandas atuais, sem desconsiderar os limites do sistema de ensino e as restrições dos recursos materiais, humanos e financeiros. Tão comuns na escola brasileira”. A proposta não pode ser vista como uma padronização, mas sim como elemento que sinaliza uma direção para a formação de gestores, repetindo a individualidade de cada região, mas, sobre tudo, dando a mesma possibilidade para gestores de todo território nacional.

Assim, a formação dos dirigentes escolares está sustentada em três vertentes, como exemplificado na FIGURA 3.

As três propostas de formação são fundamentais, seja para diretores como para professores, mas vale ressaltar a importância de compreender que cada proposta de formação tem suas particularidades e irá atender uma demanda pontual, específica para aquele momento, “[...] essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial” (MACHADO<sup>17</sup>, 1999 *apud* LÜCK, 2000, p. 29).

**Figura 3:** Propostas de formação.



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Lück (2000, p. 29), “[...] como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos

<sup>17</sup> MACHADO, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Gestão educacional : tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999

desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino”. Para Imbernón (2009, p. 48), a formação continuada, também denominada de permanente, apresenta cinco grandes linhas ou eixos que são:

1. A reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Outra proposta de formação que vem junto com a continuada é a formação em serviço, que no ambiente da gestão é real e pontual diante da sua realidade. O gestor é um pesquisador, já que por obrigação precisa conhecer a fundo suas funções, sua comunidade escolar e seus colaboradores. E mais, esse profissional não apenas organiza o espaço/tempo escolar, mas também transforma esse espaço em formador, com informações de diversas áreas a fim de gerar reflexão e aprimoramento de conhecimentos a sua equipe, tendo em vista que o gestor escolar ocupa o cargo por um período e o próximo gestor deve possuir recursos para continuar o trabalho já desenvolvido e ter acesso a todas as informações para alterar ou complementar o que é indispensável.

Para que esse movimento aconteça, o gestor em ação promove a formação em serviço desse novo profissional e dos outros colaboradores que também poderão vir a assumir novas funções, já que normalmente quando se muda o gestor também se modifica a equipe diretiva. Com essa ação e visão, o gestor contribui para o desenvolvimento das diversas áreas que compõem a escola. Drucker (2017, p. 78) explica que “[...] o foco do gestor na contribuição é, em si, uma poderosa força de desenvolvimento das pessoas. Estas se ajustam ao nível das demandas que lhe fazem”. O autor ainda complementa que “[...] o gestor que ajusta sua visão na contribuição eleva a visão e os padrões de todos aqueles com quem trabalha”.

A responsabilidade para formação em serviço nem sempre parte do profissional do magistério.

[...] recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (Machado, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 29).

A formação em serviço é fundamental para o profissional, pois nesse momento é possível relacionar prática com teoria, mas tal ação pode se tornar um jogo de acertos e erros. Diante da demanda de uma formação que não seja fragmentada há a possibilidade de buscar em outros países subsídios para então estabelecer uma formação para o gestor escolar de modo a atender a maioria das necessidades. Como exemplo, a Inglaterra que

[...] vem desenvolvendo uma política de profissionalização focada na melhoria do desempenho das escolas, onde o estabelecimento de padrões para os docentes e dirigentes escolares guiam e orientam toda a política de desenvolvimento e construção das competências profissionais, de avaliação de desempenho e de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa política tanto orienta os diferentes profissionais no gerenciamento do seu desenvolvimento, como ajuda o sistema, incumbido da formação profissional, a desenvolver os cursos dentro da mais alta qualidade (MACHADO, 2000, p. 115).

No entanto, constatou-se, com base nas informações apresentadas, que a formação do gestor escolar ainda está enraizada na base da formação de professores. Tal ação reforça a necessidade da formação permanente que acontece tanto no ambiente de trabalho como em IES por meio de cursos de pós-graduação, palestras e entre outras práticas que ajudam a fomentar a formação desse profissional, mas Imbernón (2009, p 44) alerta que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

A seguir, uma alusão de como estaria pautada a formação Inicial do gestor escolar. Dentre tantas as perspectivas, foi escolhida a de Pulo Freire. Tal transposição permite ampliar a reflexão das possibilidades que se podem ter na formação dos dirigentes escolares.

### **3.2.1. Saberes Humanos: transposição das ideias de Paulo Freire para a formação do Gestor Escolar**

A relação educador e educando fomenta estudos por todo o mundo. Paulo Freire, no decorrer de suas obras, afirma que essa relação é complexa, que exige do profissional docente um olhar diferenciado, que enxergue além dos conteúdos, que o indivíduo seja visto como uma pessoa com sede de aprender e não apenas de observar. Assim, o gestor, que também é um professor, precisa aperfeiçoar sua prática de olhar a comunidade que atende de forma humanizada. Para edificar esse olhar, Paulo Freire se torna a principal fonte para se obter informações ricas e concisas sobre a educação e práticas humanas de ensino e aprendizagem. Obras como “A importância do ato de ler”, “Pedagogia da autonomia”, “Professora sim tia não” e “Pedagogia do oprimido” fomentam a perspectiva de uma formação que acolhe a educação com olhar humanizado.

Ser um gestor educacional exige inúmeras aptidões da pessoa que assume a função, uma delas é construir um referencial teórico que lhe ajude a compreender os movimentos e acontecimentos da função.

Todas as áreas que compõem uma instituição de ensino são essenciais, porém, para a condução das partes, o gestor escolar é o encarregado de dirigir, avaliar, orientar e ajudar essas áreas. Espera-se desse profissional postura, cumprimento de regras/Leis/Diretrizes, espírito de equipe, responsabilidade, criatividade e criticidade. Todas essas constatações ajudam a desenhar um profissional envolvido com seu ambiente de trabalho.

Com base no exposto, sobre como se constitui um gestor escolar, cabe a reflexão de como seria esse profissional aos olhos de Paulo Freire<sup>18</sup>. Em suas obras, o autor sempre evidenciou a importância de se olhar a educação de forma libertadora, onde a problematização leve o educando a sua autonomia, sendo o profissional docente o fomentador desse processo que ajuda o seu educando a buscar sua liberdade/criatividade/originalidade.

O gestor escolar também é um professor, ensina e aprende, seu contato com o educando é diferente, mas não deixa de ensiná-lo e de aprender com

---

<sup>18</sup> Essa perspectiva tem por objetivo fomentar a reflexão frente as inúmeras maneiras de se fundamentar a formação do gestor escolar.

ele, sua relação com o professor também é uma via de mão dupla. Conseqüentemente, esse vínculo acontece com todas as áreas do espaço/tempo escolar, seja interno ou externo. O gestor precisa ser humilde para reconhecer que seu posto não garante todas as respostas, uma vez que “[...] a humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo: ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 2008, p. 59).

Cabe ao gestor estar disposto a ouvir, a trocar informações, em determinados momentos aceitar que sua opinião não é a certa. Freire (2009, p. 60) afirma: “a humildade me ajuda a jamais deixar-me prender-me no circuito de minha verdade”, mas há casos que precisa lutar pela sua decisão, por acreditar que esta pode ampliar uma proposta, esse movimento edifica a autonomia adquirida pelo gestor diante de suas experiências.

O gestor humanizado não centraliza o poder nele e sim possibilita que todos participem do processo de construção, se faz escutar por quem está a sua volta. Vale ressaltar que o gestor “está” gestor naquele momento, ou seja, a pessoa que assume o cargo pode ser substituída a qualquer momento, tudo depende da necessidade da instituição. A harmonia no ambiente de trabalho facilita a troca de gestores quando necessário. Um bom gestor tem consciência que a função pode ser uma fase da vida profissional, podendo ele retornar a sala de aula a qualquer momento.

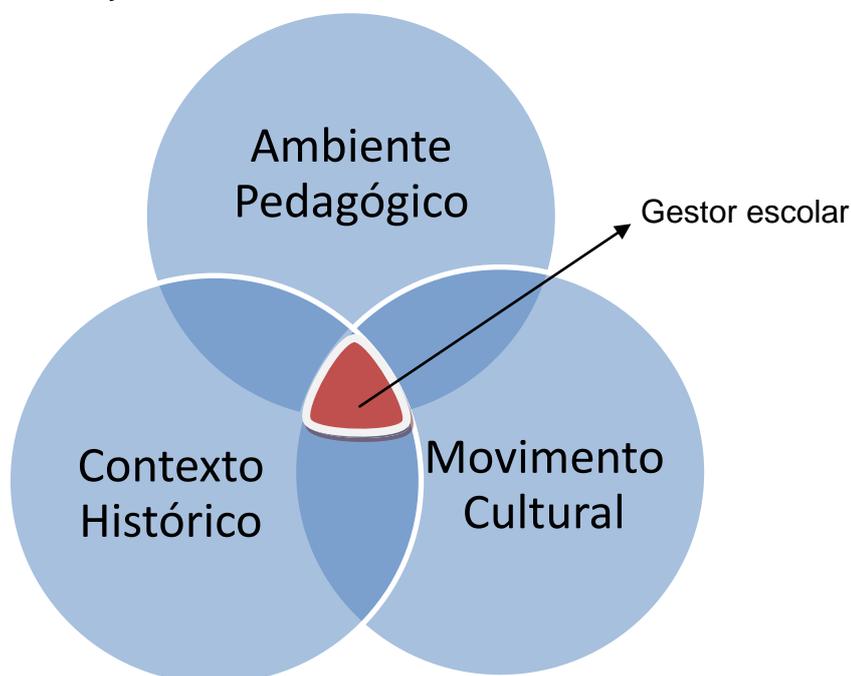
Devido às exigências da função, o gestor precisa ter um olhar humanizado em relação as pessoas que o cercam. Não significa deixar as pessoas a vontade, livres para fazer o que querem, mas precisam ser incentivadas e orientadas a desenvolver o seu trabalho de forma digna, beneficiando o principal objetivo da escola: a educação. E para incentivar/orientar, cabe ao gestor da escola desenvolver a capacidade de ampliar o seu olhar, de ser tolerante com sua equipe. Cabe explicar que “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente” (FREIRE, 2009, p. 63).

O espaço/tempo escolar é formado por múltiplas personalidades, por trabalhar com pessoas requer comprometimento e entendimento. Comprometimento porque as pessoas esperam do gestor questões assertivas

e, para isso, o mesmo precisa buscar leituras para se aprofundar, fazer das conversas elaboração de conhecimentos para exercer a função com qualidade. Já o entendimento entra na proposta do diálogo, sem diálogo não é possível dar continuidade em um trabalho que transforme o espaço/tempo escolar em ambiente agradável de trabalhar. O gestor tem que estar aberto a ouvir o diferente e a pessoas diferentes, a buscar soluções que muitas vezes nem cabe ao setor educacional, mas que para o processo faz toda a diferença, é o olhar humanizado para quem está a sua volta.

A formação do gestor, na perspectiva humanizada, é fundamental e engloba uma formação acadêmica no âmbito pedagógico, histórico e no cultural, como mostra a Figura 4.

**Figura 4:** Perspectiva da formação humanizada.



Fonte: A autora, 2020.

Para tanto, o gestor precisa estudar no sentido exemplificado por Paulo Freire, de que estudar é uma atitude séria e

Curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos caracteriza o ato de estudar. Não importa que o estudo seja feito no momento e no lugar do nosso trabalho [...]. Não importa que o estudo seja feito noutra local e noutra momento, como o estudo que fazemos no Círculo de Cultura. Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos. Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudo é um texto para ser interpretado (FREIRE, 2008, p. 57-58).

Para superar a função burocrática, a leitura torna-se ponto chave para o desenvolvimento do papel de gestor. Além de ler para o conhecimento próprio, precisa interpretar as informações, uma vez que, muitas vezes, é o gestor o responsável em compartilhar informações de documentos à comunidade escolar. A leitura está inclusa na formação permanente deste profissional, que precisa estar atento às mudanças da sociedade que interferem diretamente na prática educativa, ler é se atualizar, ler autores contemporâneos e clássicos corroboram para justificar as atuais mudanças da educação e função.

A teoria alicerça o conhecimento do gestor e lhe proporciona diversas informações, para então transformá-las em conhecimento. Pode-se ser ingênuo e pensar que apenas a teoria irá dar forças para exercer a função de gestores. A prática contribui para construir saberes, como orienta Freire (2008, p. 71).

Não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é ligeira ou tempestade a chuva que vem.

A representação de mundo, leitura do espaço que estamos é fundamental, já que “desde pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia” (FREIRE, 2008, p. 71). Conflitos familiares ou entre amigos são lições de vida que podem nos ajudar a repensar, analisar e lidar com situações do ambiente escolar. O contexto de mundo que o gestor escolar viveu ou vive pode agregar atributos significativos para sua função, ao resgatá-los traz sua autenticidade na resolução de problemas. É a aprendizagem de mundo contribuindo para que o profissional enxergue o outro como um ser que precisa de atenção, compreensão e orientação para seguir seu caminho de vida pessoal e/ou profissional.

Ser gestor é liderar sua equipe para o crescimento do grupo, para conviver com a diversidade respeitando-a, onde o fio condutor é o diálogo que promove a comunicação entre as partes. Ser um líder requer o comprometimento de libertar seu grupo para autonomia da criatividade, é orientar e nortear quando necessário, sempre ouvindo o que o outro tem a dizer. “[...] hoje o líder busca, intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal” (SANTOS, 2013, p. 34), entretanto, ser líder não é impor suas verdades como absolutas como atribuído às práticas de uma educação bancária.

Santos (2013, p. 34) ainda explicita que “as características principais do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência”. Já para Ogawa e Filipak (2013) afirmam que “esses novos saberes necessários aos gestores envolvem dimensões não apenas pedagógica, técnicas, não apenas conhecimentos dos aspectos legais, ou administrativos, mas requer capacidade de liderança”.

O gestor também tem por função ensinar, já que muitos profissionais docentes ingressam na carreira do magistério sem experiência. É preciso mostrar o caminho a ser traçado e dar a liberdade de explorar, dar criatividade de como andar, evitar a proposta bancária de educação em que o gestor apenas dá opção de um único caminho a ser seguido e onde o professor não pode desviar.

Com tantos estudos afirmando que a prática bancária na educação não é benéfica, não é difícil constatar gestores utilizando do autoritarismo para gerenciar seus colaboradores, apenas depositando comportamentos e condutas a serem seguidas rigorosamente. Ou há aqueles recém formados que, por alguma situação, assumem a função, normalmente como pedagogo, sem a experiência que o cargo exige, tomam posse do cargo apenas com conceitos teóricos adquiridos na formação inicial, começam uma cobrança exagerada de seus colaboradores impondo normas retiradas de fundamentações teóricas sem a devida necessidade ou finalidade, ou seja, não conseguem articular teoria e prática.

Há um contraponto aqui já explicitado, que a experiência de vida pode auxiliar na prática da função de gestor, porém, vale ressaltar, que o recém formado ainda necessita compreender os movimentos que acontecem no espaço escolar, vinculando à função de gestor para então colocar em prática sua experiência de mundo. Não se contextualiza que o recém formado não tenha habilidade, o que falta muitas vezes para o exercício da função é a maturidade.

Um bom gestor ensina/orienta o próximo com atenção e dedicação, tem consciência que pode contribuir com a formação de um futuro gestor, “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94). O gestor escolar, antes de tudo, é um indivíduo com sentimentos e opiniões próprias, que deve enxergar o outro a partir de suas potencialidades. Ao mesmo tempo que ensina aprende, já que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 96).

Freire (2017, p. 96) complementa a reflexão de que as aprendizagens em comunhão são “mediatizadas pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educando”. O gestor precisa aprender com o outro e não apenas ensiná-lo. O aprender com o outro é aprender sobre o mesmo objetivo com diversas perspectivas, é criar um elo de comunicação que leva a reflexão de escutar e ser ouvido. Esse exercício leva a uma prática humanizada.

O gestor humanizado se coloca na perspectiva do outro para buscar respostas e compreender situações que até então lhe pareciam inatingíveis. O movimento de buscar um ponto diferente para ajudar/orientar tende a ser realizado com muita cautela e discernimento, já que em determinadas situações a ajuda pode vir a prejudicar ou ser interpretada com outros objetivos. Freire já alertava sobre tal situação em que contextualizava como pessoas humanizadas chamam a “[...] atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção bancária, sob pena de se contradizerem em sua busca” (FREIRE, 2009, p. 92).

Ao tomar a liberdade por opinar, criar e modificar como ponto de partida, o gestor escolar amplia a educação e propicia que os profissionais ajudem nas

melhorias. Não é impondo ordens que o gestor irá ganhar respeito e repostas para suas solicitações

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-lo ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2009, p. 93).

O gestor que possibilita o diálogo entre as partes observa sua equipe em harmonia e com o respeito mútuo. Vale ressaltar que desenvolver o trabalho em harmonia, tendo o diálogo como fio condutor, condiz com uma gestão preocupada com os movimentos que podem acontecer na escola, além de propiciar um ambiente agravável para trabalhar.

Diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos, tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico, e que se fundamente nos avanços da Pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios (PARO, 2015, p. 120).

O gestor escolar é responsável por quebrar tabu e inovar, incentivar e proporcionar transformações para que a escola ganhe novo formato, de uma instituição para a formação integral. O gestor só terá resistência às modificações pelos seus colaboradores se o próprio for resistente à mudança e a ouvi-los. Cabe ao gestor ser o primeiro a mudar e proporcionar mudanças, tendo em vista as melhorias que pode agregar ao espaço escolar. Se deixar atitudes conservadoras da antiguidade, será capaz de edificar uma educação de qualidade que suporte a necessidade da comunidade escolar.

É o desafio para o gestor educacional e escolar e para o docente moderno: acreditar que a educação é a base da mudança e esta é necessária para resgatar a dignidade humana. Se a escola, ela mesma, não mudar, não poderá contribuir para nenhuma mudança (SANTOS, 2013, p. 68).

Só com a educação poderemos cursar novos horizontes, trazer o estudante para uma realidade de reflexão e transformação. O 'bom' gestor

afasta-se do conceito de poder e passa a ser mediador de mudanças, orientador de ações, ponto seguro de uma instituição.

Os ensinamentos de Freire sobre o círculo de cultura correspondem a importante movimento para atingir os objetivos da educação. Essa ação pode ser uma proposta a ser desenvolvida pela gestão escolar, a partir de situações problematizadas, em que a própria comunidade escolar poderá sugerir soluções para as demandas. “O círculo de cultura é uma “escola” diferente na qual os problemas comuns dos educandos e dos educadores são discutidos, visando uma reforma intelectual e política: humana” (MESQUIDA, 2011).

Com essa formação, o gestor poderá olhar seus colaboradores como pessoas que aprendem e ensinam, críticos da realidade ativos no contexto das inovações. Ensinar exige do indivíduo diversos aspectos que são constituídos com o passar dos anos, já que o ato de ensinar pode ser moldado e remoldado conforme os objetivos a serem atingidos e se tornam um movimento cíclico, em que “[...] quem ensina aprende alguma coisa e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2009, p. 23). Por isso, a importância do ato de ensinar e aprender mediados pelo gestor.

Ao tomarmos o gestor como responsável por ensinar nos apoiamos nos pressupostos do livro “Pedagogia da Autonomia”, em que o gestor humanizado constitui sua prática fundamentada em Freire com olhar conscientizador, pois “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (FREIRE, 2006, p. 24).

Esse gestor humanizado, na perspectiva de Paulo Freire, ao ensinar, tem respeito aos saberes dos outros; fez uso da criticidade e não apenas critica em vão, mas também apresenta soluções para as incoerências encontradas. A estética e a ética são fundamentais, pela “decência e boniteza” (FREIRE, 2006, p. 32), são bases para a constituição de um modo frente aos seus colaboradores; o ético contemplará as suas escolhas frente a situações e o estético de como irá agir de forma que se torne exemplo pelo que fez e fará.

Riscos e rejeições poderão ocorrer, porém “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde da dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE,

2006, p. 38), fará com que os riscos e rejeições sejam diluídos e solucionados por meio da conversa.

Cabe ao diretor e sua equipe refletirem sobre a prática, respeitando a cultura de sua comunidade. Os objetivos não seguem impostos, mas, transferidos, mediados, compartilhados e as opiniões ouvidas. Segundo Freire (2006), o ser humano é inacabado, assim o gestor não é detentor de todas as verdades, pelo contrário, dúvidas podem surgir e com sabedoria repostas podem ser elaboradas, respeitando a sua realidade e a dos outros.

O gestor precisa manter uma postura, mas não ser rígido, se deixar levar pela alegria e a esperança de que sua prática trará novas possibilidades para educadores e educandos. Como ser humano, o gestor escolar tem direito de ter raiva e de expressá-la (FREIRE, 2006), mas depois pedir desculpas caso haja ofensas reconhecendo o seu erro, vale lembrar que o gestor também tem sentimentos que devem ser expelidos do seu interior para não ocasionar doenças emocionais, sim, o gestor também adoece, também precisa de cuidados. Como gestor educador a curiosidade é essencial, descobrir os motivos de fatos, explorar e criar fomenta a sua prática.

Sobre a segurança e comprometimento, Freire (2006) explica que ambas são fundamentais para o profissional, haja vista que isso não passa despercebido pelos seus colaboradores. O gestor humanizado reconhece que a educação pode mudar a sociedade e a liberdade “[...] a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2009, p. 106). A partir dos movimentos da sociedade, o gestor precisa ter consciência de seus atos, principalmente escutar o outro.

Com base nos aspectos enumerados, acreditasse que o gestor escolar apoiado em Paulo Freire seja a resposta para diversas dúvidas e desafios do espaço/tempo escolar. Cabe a esse gestor se mover com convicção, mas também com respeito ao próximo, superando as expectativas e admitindo quando erra ou não possui o conhecimento necessário, já que é um ser inacabado, que está disposto a conhecer o que não o foi apresentado.

Os vários perfis de gestão e demandas poderão causar resistência em alguns colaboradores que desconhecem as propostas de gestores que buscam atuar nas linhas de uma pedagogia libertadora/problematizadora. Com o tempo

terão consciência de que essa proposta vem a beneficiar o trabalho, o relacionamento entre pares e, conseqüentemente, proporcionar uma educação de qualidade e inspiração para os educandos.

#### 4. GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO E DESAFIOS

O objetivo desse trabalho foi analisar como se constitui a estrutura e os conteúdos da formação inicial do gestor escolar em cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba-Pr na modalidade presencial.

O estudo fez uso da abordagem qualitativa, que “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). A produção dos dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

Silveira e Córdoba (2009, p.37) apoiam-se em Fonseca<sup>19</sup> para esclarecer que a pesquisa bibliográfica

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA. 2009, p. 37).

Por meio dessa pesquisa foi possível elaborar uma reflexão frente ao trajeto histórico do gestor escolar no Brasil em consenso com a educação brasileira. Além de identificar conceitos que englobam os termos gestão e gestor escolar, particularidades da formação inicial, continuada e em serviço do gestor escolar, foi possível elaborar um ensaio de uma formação pautada no professor Paulo Freire.

A pesquisa documental também foi utilizada, tendo em vista que essa proposta de pesquisa tem por característica a busca de dados que “está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 53-54). Ela possibilitou ampliar o olhar sempre a procura da documentação necessária para elaborar a análise de pesquisa.

---

<sup>19</sup> FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Para a efetivação da pesquisa, a coleta dos documentos analisados foi realizada por meio eletrônico. O 1º foco da coleta foram as Grades Curriculares<sup>20</sup> do Curso de Pedagogia, da modalidade presencial, da cidade de Curitiba. Na busca inicial, 29 IES foram selecionadas, a 1ª categoria de análise foi verificar as instituições em atividade nos anos de 2019 e 2020, a partir dessa organização restaram 24 estabelecimentos. A 2ª categoria de análise identificou as IES que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial. Diante da análise, 22 Grades Curriculares foram selecionadas para as futuras apreciações. O 2º foco da coleta de dados foi pesquisar as ementas de cada instituição selecionada, nesse caso, 3 documentos norteadores foram encontrados, possibilitando acesso as ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia. No que concerne à análise de dados, a mesma foi realizada a partir da análise de conteúdos.

Contudo, a investigação percorreu as seguintes fases:

1.ª fase: levantamento bibliográfico sobre os aspectos históricos do gestor escolar em consonância com a educação brasileira, conceitos de gestão e gestor escolar e, por fim, materiais que transcorressem sobre a formação do gestor escolar;

2.ª fase: seleção das instituições a serem analisadas a partir da plataforma: e- Mec - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro;

3.ª fase: coleta *online* das Grades Curriculares dos Cursos de Pedagogia das instituições selecionadas;

4.ª fase: coleta *online* das ementas dos Cursos de Pedagogia das instituições selecionadas;

5.ª fase: organização do material selecionado online;

6.ª fase: análise e descrição do material coletado;

---

<sup>20</sup> A escolha em se analisar o currículo das IES se deu, pois, “O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2017, p. 15-16)

7.<sup>a</sup> fase: elaboração das considerações finais.

Sendo assim, na sequência desse capítulo serão apresentados os dados coletados para a pesquisa.

#### 4. 1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA EM CURITIBA-PR

A busca das instituições credenciadas para ofertar o curso de Pedagogia foi realizada pelo *site* e-MEC, que é um sistema eletrônico que acompanha a educação superior no Brasil. Nesse sistema são feitas as solicitações de credenciamento e recredenciamento de IES, bem como as autorizações, renovações e reconhecimento de cursos de nível superior. O percurso realizado na seleção dos cursos de Pedagogia está apresentado nas Figuras 5, 6, 7 e 8.

**Figura 5:** Cadastro e- MEC.



Fonte: site e-MEC, 2020.

Frente às inúmeras IES que atuam na cidade de Curitiba, foi necessário buscar as que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial. Diante dos sites que ofertam essa pesquisa, optou-se pelo site do e-MEC, uma vez que ele permite acesso as IES devidamente regulamentadas pelo MEC. Assim, a Figura 5 representa a página “consultar cadastro” do e-MEC.

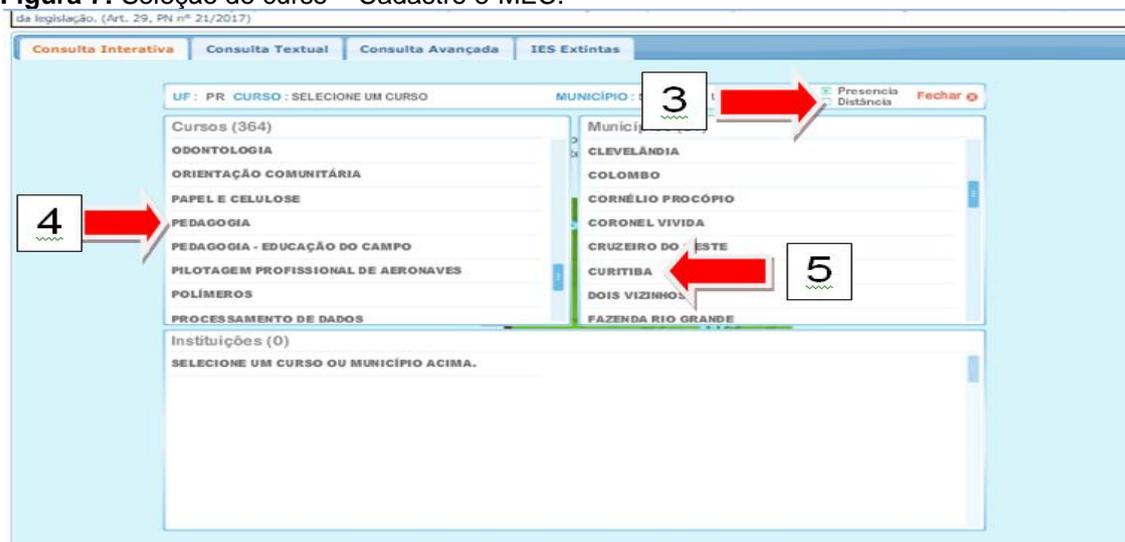
Figura 6: Busca Interativa – Cadastro e-MEC.



Fonte: site e-MEC, 2020.

Ao localizar o site do e-MEC, foi necessário selecionar na aba acima do mapa o item Consulta Interativa, em seguida selecionar o estado do Paraná.

Figura 7: Seleção do curso – Cadastro e-MEC.



Fonte: site e-MEC, 2020.

Sendo o terceiro passo tirar o tique da descrição “Distância”. No campo Cursos foi selecionado o curso de Pedagogia e no campo município a cidade de Curitiba.

**Figura 8:** Cursos de Pedagogia - cadastro e-MEC.

da legislação. (Art. 29, PN nº 21/2017)

Consulta Interativa | Consulta Textual | Consulta Avançada | IES Extintas

UF: PR CURSO: PEDAGOGIA MUNICÍPIO: CURITIBA  Presença  Distância Fechar

Cursos (364)	Municípios (81)
ODONTOLOGIA	CLEVELÂNDIA
ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA	COLOMBO
PAPEL E CELULOSE	CORNÉLIO PROCÓPIO
<b>PEDAGOGIA</b>	CORONEL VIVIDA
PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO	CRUZEIRO DO OESTE
PILOTAGEM PROFISSIONAL DE AERONAVES	<b>CURITIBA</b>
POLÍMEROS	DOIS VIZINHOS
PROCESSAMENTO DE DADOS	FAZENDA RIO GRANDE

Instituições (29)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CURITIBA - UNIBRASIL
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE JARDIM - UNIANDRADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARANÁ - UNIFESP
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER
CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET - UNIOPET
CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC DE CURITIBA - UNISOCIESC
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO - UNIDOM - BOSCO

6

Fonte: site e-MEC, 2020.

Realizada as seleções, o sistema já atualiza os itens a marcar, por fim, depois de realizar todas as pontuações na área instituições (FIGURA 8), ficaram evidentes as 29 IES que ofertam o curso de Pedagogia na região de Curitiba.

Isso feito, o QUADRO 14 apresenta as 29 IES selecionadas a partir do e-MEC. A organização das IES para a análise foi realizada a partir das letras do alfabeto.

Quadro 14: Lista das IES selecionadas pelo e-MEC.

	Instituição	Situação de func. do curso de pedagogia presencial	ENADE			Categoria administrativa
			2011	2014	2017	
01	A	Em atividade	X	X	4	Privada
02	B	Em atividade	X	X	3	Privada
03	C	Em atividade	X	X	3	Privada
04	D	Em atividade	X	X	3	Privada
05	E	<b>Em extinção</b>	3	X	X	Privada
06	F	Em atividade	X	X	X	Privada
07	G	Em atividade	X	X	X	Privada
08	H	Em atividade	X	X	X	Privada
09	I	Em atividade	X	X	X	Privada
10	J	Em atividade	X	X	3	Privada
11	K	Em atividade	X	X	X	Privada
12	L	Em atividade	X	X	4	Privada
13	M	Em atividade	X	X	X	Privada
14	N	Em atividade	X	X	X	Privada
15	O	Em atividade	X	X	3	Privada
16	P	Em atividade	X	X	3	Privada
17	Q	<b>Em extinção</b>	X	X	X	Privada
18	R	Em atividade	X	X	X	Privada
19	S	<b>Em extinção</b>	X	X	X	Privada
20	T	Em atividade	X	X	3	Privada
21	U	Em atividade	X	5	X	Privada
22	W	Em atividade	X	5	5	Privada
23	X	Em atividade	X	X	X	Pública
24	Y	<b>Em extinção</b>	4	3	X	Privada
25	Z	Em atividade	3	4	5	Privada
26	AB	<b>Em extinção</b>	3	X	X	Privada
27	AC	Em atividade	4 <sup>12</sup>	4 <sup>12</sup>	5 <sup>21</sup>	Pública
			4 <sup>13</sup>	4 <sup>13</sup>	4 <sup>22</sup>	
28	AD	Em atividade	5	4	4	Privada
29	AE	Em atividade	4	4	3	Privada

Fonte: A partir da pesquisa no site e-MEC dados organizados pela Autora, 2020.

A partir da organização do Quadro 14, foi possível identificar que, das 29 IES selecionadas pela pesquisa no e-MEC, 24 IES estão em atividade com o curso de Pedagogia, sendo que 4 estão, segundo o site do e-MEC, em processo de extinção. Ressalta-se que todas as instituições identificadas no

<sup>21</sup> Corresponde ao código: 1255 - Licenciatura em PEDAGOGIA, pelo e-MEC.

<sup>13</sup> Corresponde ao código: 49495 - Licenciatura em PEDAGOGIA, pelo e-MEC.

Quadro 14 possuem suas atividades centradas na cidade de Curitiba- PR. O mesmo quadro também permite visualizar a nota do ENADE dos anos de 2011, 2014 e 2017, possibilitando a referência da evolução do nível do processo de ensino-aprendizagem das instituições. Apenas três instituições apresentam notas referentes aos anos de 2011, 2014 e 2017, dessas, vale destacar que ao invés da pontuação aumentar ela diminuiu, o que nos leva a pensar que lacunas no processo educacional dos futuros profissionais da educação foram abertas, desestabilizando a aprendizagem e refletindo nas avaliações de cunho avaliativo/classificatório.

A pesquisadora acessou o *site* das 24 IES que correspondem aos critérios da pesquisa<sup>23</sup> para verificar se havia o material<sup>24</sup> necessário para realizar a investigação da estrutura e conteúdos dos cursos de Pedagogia.

Com a constatação, foi possível elaborar o Quadro 15.

---

<sup>23</sup> Ser uma IES que oferta o Curso de Pedagogia na cidade de Curitiba na modalidade presencial estando em atividade.

<sup>24</sup> Grade Curricular do Curso de Pedagogia e Ementas das disciplinas.

Quadro 15: Especificações da Grade Curricular.

	Instituição	Nomenclatura da IES para Grade Curricular	Descrição da carga horária das disciplinas na MC	Especificações da Grade curricular	Modalidade de Ensino
01	A	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Grade Vigente a partir de 2019/1	Presencial
02	B	Grade Curricular	Sem demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
03	C	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
04	D	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
05	F	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
06	G	Grade	Com demonstração de carga horária.	Ano 2018	Presencial
07	H	Grade Curricular	Sem demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
08	I	Grade Curricular	Sem demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
09	J	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	2014/2	Presencial
10	K	Grade Curricular	Sem demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
11	L	Grade	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
12	M	Estrutura Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
13	N	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	M1 – 2019 SEC/NDE: 13/06/19	Semi Presencial
14	O	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	IMPLANTAÇÃO - 2017/2	Presencial
15	P	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
16	R	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
17	T	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
18	U	Disciplinas	Sem demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	EAD
19	W	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
20	X	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
21	Z	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Resolução nº 70/2019	Presencial
22	AC	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	RESOLUÇÃO CEPE 30/08	Presencial
			Com demonstração de carga horária.	RESOLUÇÃO CEPE 30/08	Presencial
23	AD	Grade Curricular	Com demonstração de carga horária.	Sem especificação de número e/ ou ano	Presencial
24	AE	Estrutura Curricular	Com demonstração de carga horária.	PEA2016-40S000	Presencial

Fonte: Organizada pela autora com base nas informações dos sites das IES, 2020.

Com o Quadro 15 é possível identificar as IES que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial, semipresencial e EaD. Com base nos aspectos apresentados pelas IES, também identificou-se que duas instituições não correspondem ao critério estabelecido, curso presencial, já que ofertam o curso na modalidade semipresencial e EaD. Assim, para a análise de dados, ficaram 22 estabelecimentos.

Com base nas 22 Grades Curriculares, foram selecionadas as disciplinas que possuem na nomenclatura o termo “gestão”. Assim, foram encontradas as seguintes disciplinas (QUADRO 16).

**Quadro 16:** Nomenclatura das disciplinas com o termo “gestor”, carga horária por disciplina selecionada com período de oferta.

	Instituição	Nome da disciplina com o termo gestão	Carga horária	Período de oferta da disciplina: descrição da IES	Total de horas destinado ao termo “gestão”
01	A	Gestão e organização do trabalho pedagógico	80h	7º Período	180h
		Estágio supervisionado: gestão da educação básica	100h	8º Período	
02	B	Estágio supervisionado – gestão	Não Consta	Não Consta	*****
		Gestão e avaliação na educação	Não Consta	Não Consta	
03	C	Estágio supervisionado v – gestão e serviços de apoio escolar	68h	6º Período	204h
		Gestão pedagógica e organização do trabalho pedagógico	68h	6º Período	
		Gestão de pessoas	68h	8º Período	
04	D	Gestão educacional	56h	Não Consta	112h
		Gestão de empoderamento e a responsabilidade global	56h	Não Consta	
05	F	Gestão, planejamento e avaliação educacionais	80h	Módulo 4A	240h
		Política e gestão	80h	Módulo 4B	
		Gestão e empreendedorismo educacional	80h	Módulo 4A	
06	G	Gestão escolar e educacional	40h	7º Período	260h
		Gestão de espaços não-escolares	40h	7º Período	
		Gestão pedagógica e a sala de aula	40h	7º Período	
		Gestão estratégica de pessoas no contexto escolar e não-escolar	40h	7º Período	
		Estágio supervisionado em gestão	100h	7º Período	
07	H	Gestão escolar e organização do	Não	Não	*****

Continua...

		trabalho pedagógico	Consta	Consta	
08	I	Gestão educacional	Não Consta	Não Consta	*****
09	J	Gestão escolar i	80h	7º Período	280h
		Estágio supervisionado em gestão educacional - ambiente escolar e não escolar	80h	8º Período	
		Gestão de projetos	40h	8º Período	
		Gestão escolar ii	80h	8º Período	
10	K	Gestão de desempenho e métricas	Não Consta	6º Período	*****
		Prática pedagógica na gestão escolar	Não Consta	6º Período	
		Gestão de carreira e desenvolvimento	Não Consta	8º Período	
11	L	Elaboração e gestão de projetos educativos	80h	Módulo 5	260h
		Princípios e métodos em gestão educacional: administração e supervisão	80h	Módulo 5	
		Estágio supervisionado iii – gestão escolar	100h	Módulo 7	
12	M	Currículo e gestão em ambientes educativos	80h	3º Período	120h
		Gestão de processos educativos	40h	8º Período	
13	O	Gestão de aprendizagem	80h	Não Consta	160h
		Gestão da educação	80h	Não Consta	
14	P	Gestão educacional	80h	4º Ano - 1º Semestre	160h
		Estágio supervisionado em gestão educacional e formação de docentes	80h	4º Ano - 2º Semestre	
15	R	Fundamentos da gestão	80h	2º Período	320h
		Sistema integrado de gestão	80h	2º Período	
		Organização e gestão do trabalho escolar	80h	5º Período	
		Gestão no espaço escolar	80h	8º Período	
16	T	Gestão Escolar: Administração d a Educação Escolar	80h	Não Consta	230h
		Estágio gestão escolar	150h	Não Consta	
17	W	Políticas públicas e gestão educacional	80h	5º Período	180h
		Estágio supervisionado em gestão escolar	100h	7º Período	

Continua...

## Continuação do Quadro 16

18	X	Gestão educacional	80h	6º Período	160h
		Estágio v – gestão educacional	80h	6º Período	
19	Z	Gestão escolar	40h	5º Período	140h
		Estágio supervisionada iv – gestão escolar	100h	7º Período	
20	AC	Organização e gestão da educação básica i	60h	1º Ano	120h
		Organização e gestão da educação básica ii	60h	1º Ano	
21	AD	Gestão escolar	72h	5º Período	172h
		Estágio supervisionado: introdução à gestão escolar	50h	7º Período	
		Estágio supervisionado em gestão escolar	50h	8º Período	
22	AE	Política e gestão da educação básica	40h	2º Período	260h
		Gestão escolar e organização do trabalho 40 2,0 pedagógico	40h	7º Período	
		Estágio supervisionado em gestão escolar	100h	8º Período	
		Gestão escolar e projeto pedagógico	80h	8º Período	

Fonte: Organizada pela autora com base nas informações dos *sites* das IES, 2020.

Os quadros 14, 15 e 16 apresentam os dados coletados a partir das Grades Curriculares disponíveis nos *sites* das IES selecionadas para o estudo. Outro fato relevante para a investigação está relacionado com as ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia, tendo como foco as disciplinas com o termo “gestão” na nomenclatura. Dos 22 estabelecimentos, 3 IES deixam disponíveis as ementas em seus *sites* para leitura e análise.

**Quadro 17:** Descrição das ementas disponíveis *online* das disciplinas com o termo "gestão" na nomenclatura.

Instituição		
X		
<b>Disciplina</b>	<b>Descrição da ementa</b> Gestão Educacional	Teorias da Administração Escolar no Brasil; Apropriação dos principais métodos da administração empresarial pela administração escolar; crítica à apropriação dos métodos da administração empresarial pela administração escolar. Gestão democrática, gestão compartilhada e gestão qualidade total. A Ética na gestão. A gestão da escola regular e em tempo integral.

Continua...

	<b>Descrição da ementa</b> Estágio V – Gestão Educacional	Processos de gestão escolar e sua relação com os determinantes sócios-econômicos, considerando a natureza e a especificidade da organização do trabalho pedagógico escolar. Prática pedagógica do pedagogo nas unidades escolares (Conselho de Classe, reuniões pedagógicas, formação continuada, etc.).
<b>AC</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>Descrição da ementa</b> Organização E Gestão Da Educação Básica I	Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.
	<b>Descrição da ementa</b> Organização E Gestão Da Educação Básica II	A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.
<b>AE</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>Descrição da ementa</b> Política E Gestão Da Educação Básica	As políticas públicas no Brasil para a Educação Básica, no contexto sócio-histórico, com ênfase no atual ordenamento constitucional e legal.
	<b>Descrição da ementa</b> Gestão Escolar E Organização Do Trabalho Pedagógico	Aspectos sociais e legais do trabalho pedagógico nas instituições educacionais e as formas de organização, estruturação e gestão da escola. Os processos de gestão da educação frente à complexidade sociológica, cultural, econômica, ética e política das organizações sociais. Estudo das teorias da gestão educacional e suas implicações na organização de processos educacionais. Fundamentos democráticos da organização e gestão escolar: conselho Escolar: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola.
	<b>Descrição da ementa</b> Estágio Supervisionado Em Gestão Escolar	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Básica. Princípios, modalidades, sujeitos e objetos da avaliação institucional. Avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e as relações entre gestão, ensino e aprendizagem. Políticas e diretrizes contemporâneas para a avaliação da Educação Básica. Impactos da avaliação em larga escala no currículo escolar e na formação docente e discente.
	<b>Descrição da ementa</b> Gestão Escolar E Projeto Pedagógico	Teorias da educação e suas implicações na organização da gestão da escola e na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Orientações da legislação no âmbito nacional, estadual e municipal para a organização do trabalho educativo e sua explicitação no PPP. Pesquisa científica sobre o PPP e a investigação na realidade escolar.

Fonte: Organizada pela autora com base nas informações dos *sites* das IES, 2020.

Com base nos aspectos enumerados, a seguir contextualizam-se os dados organizados com reflexões sobre a formação inicial dos gestores escolares.

#### 4. 2 A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CURITIBA-PR

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece grupos para representar a carga horária necessária por competência para a formação dos futuros profissionais do magistério. A formação do gestor escolar está atrelada ao Grupo I, nele é possível destacar que.

[...] a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019).

O inciso IV do art. 12, da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, destaca que a formação inicial deverá promover conhecimento, prática e engajamento profissional em torno da gestão escolar destacando as “[...] questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes” (BRASIL, 2019). Ou seja, esta Resolução define a formação dos gestores pautada em teoria, prática, documental e social.

A formação deve oportunizar que o futuro gestor tenha acesso às demandas de trabalho, bem como às atividades que não são pedagógicas, uma vez que a função do gestor escolar ultrapassa os limites pedagógicos, já que atendem desde a comunidade escolar até as áreas administrativas, de limpeza, de segurança e as que mais surgirem no ambiente escolar. Assim, a formação do gestor escolar não é linear, tendo em vista que precisa se apropriar de conteúdos/ informações de outras áreas do conhecimento, como por exemplo: organizar e administrar questões financeiras da instituição, promover o trabalho em equipe, saber mediar possíveis conflitos pessoais (funcionários, estudantes e comunidade escolar), critérios de administração de

ambientes, enfim, essa formação tão relevante ao gestor escolar hoje são apreendidas na prática, na formação em serviço.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) publicou um conjunto de experiências sobre formação em serviço para dirigentes escolares, no qual são relatadas várias possibilidades interessantes. Ao mostrar os ganhos que podem ser obtidos na qualidade e autonomia da escola, chamou a atenção para sua contextualização não só na prática das escolas, mas na política educacional, sob pena de comprometer a efetividade dessas iniciativas, pois ações isoladas não constituem um programa de formação (MACHADO, 2000, p.104).

Ainda, na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no capítulo VII (da formação para atividades pedagógicas e de gestão) no art. 22, é possível constatar.

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDBEN, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas;

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDBEN.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDBEN (BRASIL, 2019).

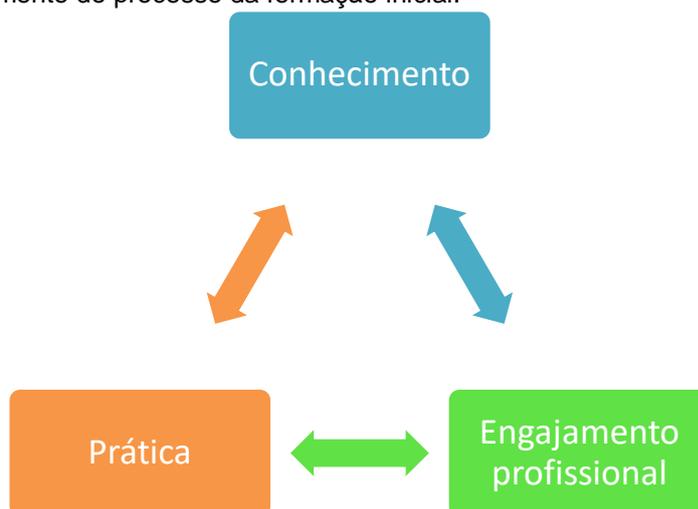
É possível constatar que o enunciado “Da formação para atividades pedagógicas e de gestão”, título do capítulo VII da Resolução, anuncia que será apresentada a perspectiva de que esse capítulo irá trazer elementos norteadores para a formação da gestão. Gestão essa compreendida como dirigente escolar, porém, já em seu primeiro e único artigo, destaca que o assunto a se tratar será a formação para atuar na Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica. Deixa de lado a função do gestor escolar, evidenciando que a formação desse profissional está sendo “sucateada”, já que precisa buscar

elementos da formação de outras práticas para fundamentar sua teoria e prática que respalda.

Com base nos aspectos definidos pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sobre a formação de gestores escolares, é possível compreender que a formação de professores volta-se para o desenvolvimento mais amplo, sem adotar aspectos para formações de gestores. Ao se analisar as Grades curriculares dos cursos de Pedagogia, verifica-se uma harmonia das disciplinas, como: Educação Infantil, Educação Especial, Alfabetização e Letramento e Metodologias. Todas essas disciplinas possuem nomenclatura única, não divide espaço com outras ideias/concepções/ teorias, conceitos e até propostas.

Das 22 Grades analisadas, foi possível constatar que as disciplinas da formação pedagógica apresentam o mesmo núcleo de denominação em diferentes IES, diferente da disciplina de gestão escolar. São poucas as IES que nomeiam uma disciplina com a nomenclatura “Gestão ou Gestão Escolar” sem dividir o espaço/ carga horária com outras propostas.

Retomando a proposta de conhecimento, prática e engajamento profissionais, citada na Diretriz, como manter uma qualidade de formação inicial quando não se consegue atender essas propostas? Wittmann (2000, p. 95) afirma que “O objetivo da formação do gestor da educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades que o qualificam como coordenador”. Quando se sobrecarrega uma disciplina, mesmo que os conteúdos conversem, não é possível atingirem garantir que o estudante tenha a oportunidade de conhecer todas as particularidades do conteúdo específico. A formação inicial do Gestor Escolar tem que estar pautada na ideia da Diretriz, como demonstra a FIGURA 9.

**Figura 9:** Movimento do processo da formação inicial.

Fonte: Organizado pela autora, 2020, a partir da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

A formação inicial precisa manter o movimento cíclico, em que as partes envolvidas possam conversar e reportar os conceitos básicos quando necessário. A Figura 9 mostra que quando o estudante está a aprender conceitos gerais faz-se necessário que ele perceba esses elementos na prática, possibilitando o olhar de criticidade para o engajamento profissional. Portanto, quando o discente estiver na prática terá que retornar a conhecimentos essenciais para então consolidar e compreender sua prática. Desta forma, vale ressaltar que a formação inicial não pode ser linear e também não pode acumular conceitos em uma única disciplina, pois não há tempo hábil para garantir uma formação complexa e complementar.

**Tabela 1:** Número de disciplinas e de IES que utilizam o termo "gestão".

<b>Número de disciplinas ofertadas por IES com o termo "gestão"</b>	<b>Nº de IES que ofertam as disciplinas com o termo "gestão"</b>
01	02
02	11
03	05
04	02
05	02
<b>Total: 15</b>	<b>Total: 22</b>

Fonte: organizada pela autora, 2020.

A Tabela 1 apresenta o panorama da oferta das disciplinas com o termo "gestão" por instituição. Frente à complexidade da formação inicial do gestor

escolar, há instituições que, em sua carga horária geral, possuem apenas uma disciplina para atender essa formação. Vale destacar que essas unidades de ensino não ofertam o estágio supervisionado em gestão escolar. O que leva a pensar que a reflexão entre prática e teoria não existe, pois o aluno não tem a experiência de acompanhar, junto com seu orientador, a prática do gestor escolar em seu ambiente de trabalho. Assim, negando o que foi exposto na Figura 9 e que está pautado por Lei.

A disciplina em “gestão escolar” é pouco usada entre as IES. As instituições, na sua maioria, apresentam a “gestão ou gestão escolar” aglomerada a outros contextos, como identificamos no Quadro 18.

**Quadro 18:** Apresentação das disciplinas com o termo "gestão".

<b>Disciplinas com o termo "gestão"</b>	<b>Quantidade de vez que a nomenclatura da disciplina se repete entre as IES</b>
Currículo e gestão em ambientes educativos	01
Elaboração e gestão de projetos educativos	01
Estágio gestão escolar	05
Estágio supervisionado – gestão	02
Estágio supervisionado em gestão	01
Estágio supervisionado em gestão educacional - ambiente escolar e não escolar	01
Estágio supervisionado em gestão educacional e formação de docentes	01
Estágio supervisionado v – gestão e serviços de apoio escolar	01
Estágio supervisionado: gestão da educação básica	01
Estágio supervisionado: introdução à gestão escolar	01
Estágio v – gestão educacional	01
Fundamentos da Gestão	01
Gestão da educação	01
Gestão de Aprendizagem	01
Gestão de carreira e desenvolvimento	01
Gestão de Desempenho E Métricas	01
Gestão de Empoderamento e a Responsabilidade Global	01
Gestão de Espaços Não-Escolares	01
Gestão de pessoas	01
Gestão de processos educativos	01
Gestão de Projetos	01
Gestão e avaliação na educação	01
Gestão e Empreendedorismo Educacional	01
Gestão e organização do trabalho pedagógico	01
Gestão educacional	04
Gestão escolar	04
Gestão Escolar e Educacional	01
Gestão Escolar e organização Do Trabalho Pedagógico	01
Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico	01
Gestão escolar e projeto pedagógico	01
Gestão escolar: administração da educação escolar	01
Gestão Estratégica de Pessoas No Contexto Escolar E Não-Escolar	01
Gestão no espaço escolar	01
Gestão Pedagógica e a Sala De Aula	01
Gestão pedagógica e organização do trabalho pedagógico	01
Gestão, Planejamento e Avaliação Educacionais	01
Organização e gestão da educação básica	02
Organização e gestão do trabalho escolar	01
Política e Gestão	01
Política e gestão da educação básica	01
Políticas públicas e gestão educacional	01
Prática pedagógica na gestão escolar	01
Princípios e métodos em gestão educacional: administração e supervisão	01
Sistema integrado de gestão	01

Fonte: organizada pela autora, 2020.

Os dados confirmam a afirmação de Lück (2000, p, 29) de que “No contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares”, pois das instituições analisadas somente 04 utilizam o termo “gestão escolar”. Tal constatação evidencia a baixa oferta para a formação inicial dos dirigentes escolares, o que justifica a necessidade de que os cursos de pós-graduação complementem a formação desses profissionais.

O nome da disciplina anuncia o tema principal e, conseqüentemente, já se evidenciam algumas particularidades que serão atribuídas ao estudo. A forma com que a nomenclatura é constituída mostra qual será o tema a ser estudado, ou seja, não é por que há o termo “gestão” na terminologia que significa que a disciplina irá possibilitar a estudar fundamentos teóricos e práticos do gestor escolar, como mostra o Quadro 19.

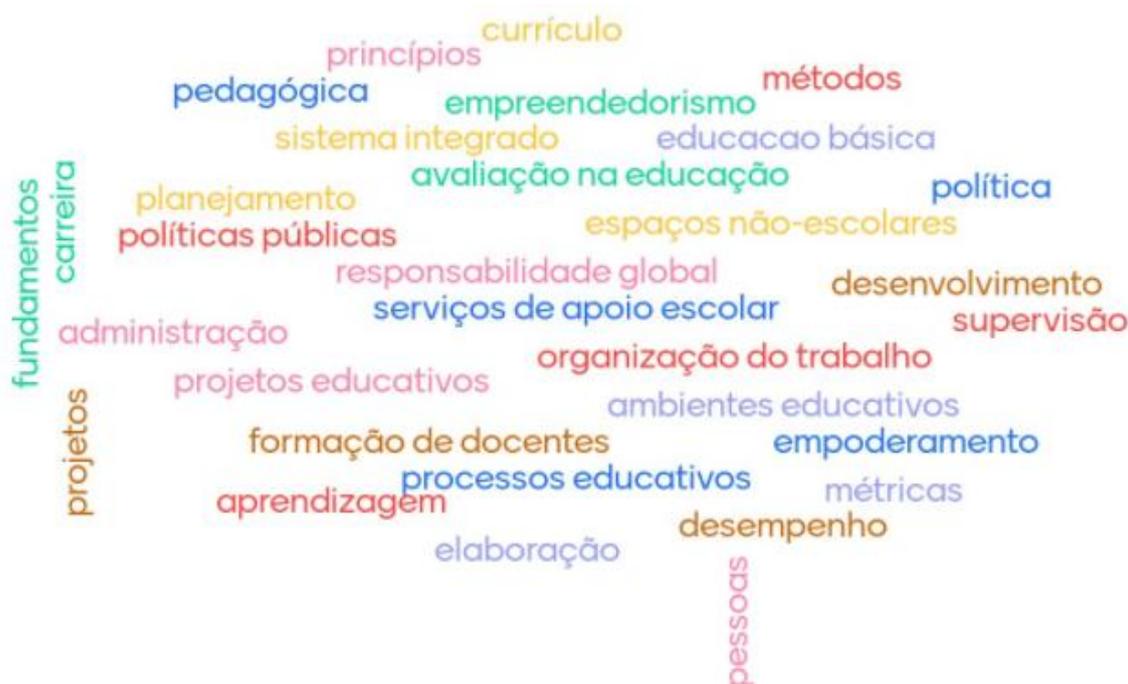
**Quadro 19:** Exemplificação do significado de terminologias.

Disciplinas	Descrição teórica da nomenclatura da disciplina
Gestão de Pessoas	A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar. Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar (LÜCK, 2009, p. 82).
Gestão Escolar	A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LÜCK, 2009, p.23).

Fonte: organizada pela autora, 2020.

Com base no Quadro 10, a Figura 10 evidencia os termos anexados ao termo gestão na nomenclatura das disciplinas. Vale destacar que esses termos direcionam a disciplina a outros pressupostos, em determinados momentos deixando para segundo plano o estudo sobre a gestão escolar.

**Figura 10:** Palavras atreladas ao termo "gestão" na nomenclatura das disciplinas.



Fonte: figura organizada pela autora, utilizando o site MENTI.com, 2000.

Diante do exposto no Quadro 14, das 29 IES selecionadas para primeira análise, apenas duas são instituições públicas, as demais são privadas, o que demonstra o mercado na formação de professores, principalmente no que diz respeito ao curso de pedagogia. Atualmente, as políticas neoliberais direcionam que os cursos de pedagogia formem para atuar em todas as áreas da educação, porém essa formação é pautada em conteúdos rasos, em que o aprofundamento de um assunto fica a responsabilidade do estudante. Tal afirmação é justificada pelo Quadro 18, no qual é possível observar a sobrecarga de assuntos em uma única disciplina com pouco tempo de carga horária para o curso de pedagogia.

O ambiente capitalista direciona a formação de professores/ gestores, influenciando, diretamente, tanto a nomenclatura das disciplinas quanto os conteúdos que serão ministrados. As instituições públicas direcionam suas disciplinas (entendam como: nomenclatura e conteúdo) como bem desejam, com objetivo de caracterizar e fundamentar as suas concepções. Já as privadas partem para nomenclaturas que agregam termos do modismo, como exemplos apresentam-se disciplinas que utilizam os termos: empoderamento, empreendedorismo, global. O Quadro 18 e a Figura 10 ajudam na visualização

desses termos ditos como “modernos” que estão sendo inseridos na educação, mas, vale destacar, que ao contemplar uma disciplina com o termo empoderamento acentua-se o viés capitalista que traz a perspectiva do poder. Diante da perspectiva do poder no ambiente universitário há o aspecto do discurso do poder que “insiste apenas numa tecla: a qualidade de ensino. Esse discurso é conservador e reacionário justamente porque tenta escamotear o problema da *democratização do ensino*, justificando até o elitismo da universidade” (GADOTTI, 2012, p. 157).

Tendo em vista que o termo gestão é “originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018). Assim, a união do termo gestão com outra terminologia pode originar distintas propostas, Quadro 20.

**Quadro 20:** questionamentos sobre as nomenclaturas das disciplinas.

Disciplinas	Questionamentos
<b>Gestão de Projetos</b>	- De projetos pedagógicos? - De projetos administrativos? - Da própria gestão?
<b>Gestão de Aprendizagem</b>	- Do discente? - Do processo do ensinar? - De como se aprende?
<b>Fundamentos da Gestão</b>	- Apenas fundamentos teóricos ou só os práticos?
<b>Gestão Escolar e organização Do Trabalho Pedagógico</b>	- As gestão escolar não é uma ferramenta para promover a organização do trabalho pedagógico? Por que dividir o conceito?

Fonte: organizada pela autora, 2020

A Figura 11 exemplifica a importância do equilíbrio entre a relação da teoria e prática que ampara a formação inicial de qualquer área profissional. Quanto a relação entre teoria e prática, no que diz respeito a formação em serviço, segue a análise de que o dirigente escolar confronta-se com

[...] novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre teoria e prática, engendram novas bases teóricas e (re)constroem práticas. Esta renovação teórico-prática da administração educacional enseja demandas para o gestor, tanto para sua atuação quanto para sua formação. (Wittmann, 2000, p.88).

Para Lück (2000, p. 31), a relação entre teoria e prática é muito mais complexa. Reflete que as instituições capacitam o gestor escolar sem acolher a real necessidade de vincular a teoria na prática.

Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca.

**Figura 11:** Relação teoria e prática para a formação inicial.



Fonte: organizada pela autora, 2020.

Assim, destaca-se a ideia de que, atualmente, há o distanciamento da prática e teoria. A formação do profissional docente, que no futuro próximo pode vir a ser um gestor escolar, está cristalizada na ideia de que a prática não pode fundamentar a formação acadêmica e de que apenas a teoria tem seu valor no ambiente de trabalho, que o pensar e fazer são distintos.

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as idéias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir-se algum participante expressar que na prática, a teoria é outra. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas (LÜCK, 2000, p. 30).

Com a organização dos dados, obteve-se subsídios que demonstram o quanto disciplinas teóricas e prática (também denominadas de estágio) se relacionam para a efetivação da formação inicial do dirigente escolar. Das 22 Grades curriculares, 10 instituições não ofertam o estágio supervisionado na

área de gestão escolar. O que implica que os discentes fiquem apenas no contexto teórico.

Pimenta e Lima (2011, p. 41) explicitam que a “dissociação entre teoria e prática presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática)”. Na prática, o estudante de licenciatura em Pedagogia tem a oportunidade de resgatar a teoria e colocá-la em prática, fazendo e refazendo as reflexões necessárias para compreender o movimento que acontece na ação do dia a dia no ambiente escolar.

Pimenta e Lima (2011, p. 41) ainda pontuam que é no estágio dos cursos de formação de professores que ocorre a possibilidade dos futuros professores, que nesse caso pode-se fazer a transposição para os futuros gestores escolares, entenderem a “complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

Diante do encontrado, há o alerta que

[...] todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2011, p, 44).

A formação inicial do gestor escolar precisa ser completa, tem que atingir a complexidade das teorias e a vivência desse movimento que acontece para prática/estágio. Quando não se oportuniza tais princípios, é propício formar gestores incapacitados para a sua função, além de não garantir o que é deliberado por LEI, retomando a ideia de conhecimento, prática e engajamento profissional atribuído à formação de futuros profissionais do magistério, situação essa que é amparada pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.,

Outro aspecto a ponderar é que a maioria das IES possuem disciplinas de práticas e teorias focadas na gestão escolar organizadas em seus currículos de forma que não se completam, já que ficam em períodos distintos, dificultando a conversa entre saberes. Conforme demonstração dos dados coletados:

**Quadro 21:** Demonstrativo da oferta das disciplinas teóricas e práticas.

	IES	Disciplinas	Período de oferta
<b>01</b>	A	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	7º Período
		Estágio Supervisionado: Gestão da Educação Básica	8º Período
<b>02</b>	L	Elaboração e Gestão De Projetos Educativos	Módulo <sup>25</sup> 5
		Princípios E Métodos Em Gestão Educacional: Administração E Supervisão	Módulo 5
		Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar	Módulo 7
<b>03</b>	W	Políticas Públicas E Gestão Educacional	5º Período
		Estágio Supervisionado Em Gestão Escolar	7º Período
<b>04</b>	Z	Gestão Escolar	5º Período
		Estágio Supervisionada IV – Gestão Escolar	7º Período
<b>05</b>	AD	Gestão Escolar	5º Período
		Estágio Supervisionado: Introdução À Gestão Escolar	7º Período
		Estágio Supervisionado Em Gestão Escolar	8º Período
<b>06</b>	AE	Política E Gestão Da Educação Básica	2º Período
		Gestão Escolar E Organização Do Trabalho Pedagógico	7º Período
		Estágio Supervisionado Em Gestão Escolar	8º Período
		Gestão Escolar E Projeto Pedagógico	8º Período

Fonte: organizada pela autora, 2020.

Em 2000, Lück já alertava que

O distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer (LÜCK, 2000, p, 30).

A Autora ainda traz a perspectiva de que

Como de nada valem as boas ideias, se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis [...] Tem-se verificado que, em geral, são baixos os retornos de programa de capacitação em termos de transformação da realidade. É preciso que estes cursos superem uma série de limitações comumente detectadas em relação a cursos de formação profissional na área da educação, analisadas conforme a seguir (LÜCK, 2000, p. 30).

O Quadro 20 identifica uma organização que dificulta a possibilidade das disciplinas práticas se completarem. No mesmo quadro, no item 01, identifica-se que a parte teórica é exposta no 7º período (destaque que a disciplina não incorpora apenas o quesito da gestão, mas também da organização

<sup>25</sup> Termo utilizado pela IES para descrever o período do curso.

pedagógica), sendo a prática concretizada somente no 8º período. No 8º período esperasse que o discente já tenha autonomia em buscar fundamentos teóricos para efetivar o estágio, porém, faria mais sentido aproximar as duas disciplinas, a fim de se ter mais consistência para a ação-reflexão, além de ter o professor da parte teórica como fomentador que poderá colaborar no decorrer das práticas. No item 4 o distanciamento é ainda maior já que uma proposta é apresentada no 5º período e a outra no 7º. Esperasse que com o decorrer dos anos os cursos de formações passem a repensar em aproximar as disciplinas com o mesmo contexto teórico e prático, pois, quando analisados cursos que fazem esse distanciamento ou até a exclusão de elementos, surge a reflexão de que “cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência” (LÜCK, 2000, p.30).

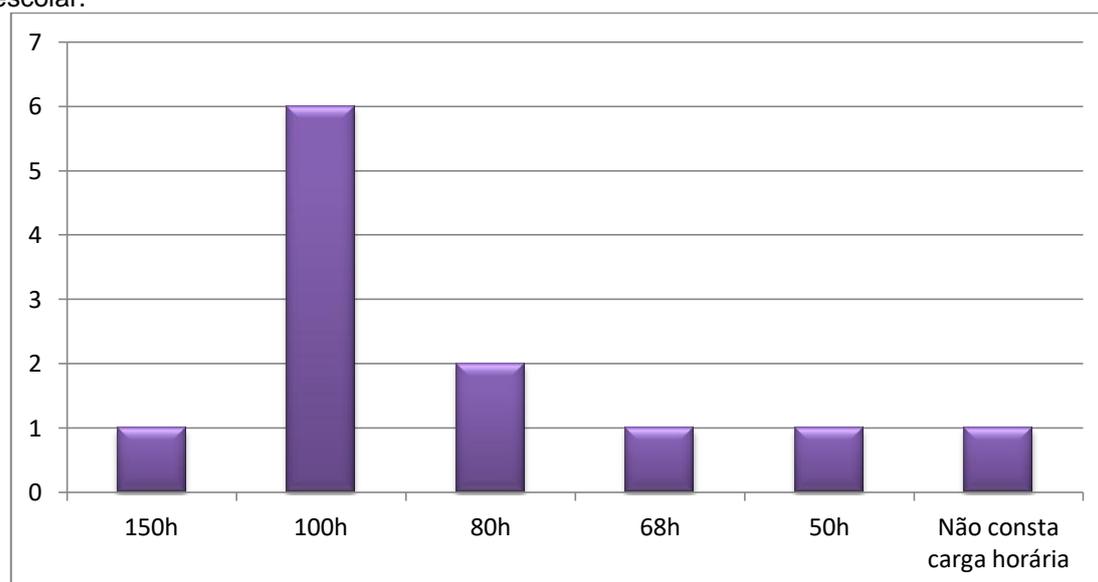
A média de carga horária para as disciplinas de estágio supervisionado das IES analisadas variam conforme indica o Gráfico 1. O estágio se constitui em momento essencial na formação, ainda é perceptível que as IES busquem encaixar essa prática na composição dos cursos, mas ainda é pouco comparando com as demais teorias da educação. Para Paro (2010, p. 777)

Diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios.

A formação integral do gestor escolar permite ampliar a capacidade de atuação e percepção do mundo e, conseqüentemente, modificar os paradigmas arcaicos da escola contemporânea.

A oferta da carga horária não é uniforme, tendo em vista que cada IES tem direito a organizar seu currículo da sua maneira. Porém, a discrepância entre as instituições perante a oferta é muito grande, ou é uma carga horária muito expressiva ou é apenas para constar que existe a proposta na instituição.

**Gráfico 1:** Carga horária das IES para a disciplina de estágio supervisionado em gestão escolar.



Fonte: organizada pela autora, 2020.

A carga horária para as disciplinas teóricas da gestão escolar são incógnitas, tendo em vista que nem todas as disciplinas apresentadas pela investigação são exclusivas da gestão escolar. Como há casos em que a disciplina é composta por várias particularidades, a distribuição de horas fica de responsabilidade do professor regente, até seria possível realizar uma prévia identificação tendo em mão as ementas das disciplinas, porém apenas três instituições deixam esses documentos públicos.

Metaforicamente, não se compra um medicamento sem saber o seu nome, além disso, o medicamento sempre possui como forma de orientação a bula. A formação de professores não poderia ser diferente, deveria ofertar o curso com a sua descrição geral, o compartilhamento público da Grade curricular, já que se faz necessário identificar quais disciplinas o curso oferta ao observar o componente curricular.

O próximo passo é compreender o que cada disciplina tem a oferecer e quais autores embasam o estudo. Das 3 instituições que apresentam publicamente as ementas, duas contextualizam as ementas com autores. A escolha dos autores a fundamentar a disciplina que irá formar gestores escolares não pode partir da ideia ou concepção do professor regente, nem da visão do coordenador. Esse movimento é maior, a partir da organização da Grade Curricular e de uma reflexão bem ampliada e direcionada para contribuir

na elaboração de cada ementa. É esse movimento reflexivo e também democrático que irá formar a identidade do curso, pautada em uma concepção teórica, em que os autores citados nas disciplinas conversem entre si. Isso não significa a exclusão de autores que não participam da mesma composição teórica, esses também podem e devem ser apresentados no decorrer das aulas, justamente para que o discente fomente a capacidade de reflexão e até das ponderações de cada proposta, gerando a criticidade acadêmica. O que se precisa hoje são alunos pensantes por si só, que não necessitem ser mediados o tempo todo. Para que isso aconteça, o ingresso, antes de tudo, precisa ter ciência do universo do qual irá participar, como a comunidade social daquela instituição pensa amparada no curso superior, tal ação pode ajudar até a diminuir o abandono acadêmico, pois há casos em que o discente deixa o curso superior com a justificativa de que o curso não era o que esperava. Isso acontece porque o aluno só tem noção do que vai aprender quando está na sala de aula.

A partir da análise das IES, foi possível constatar que os Cursos de Pedagogia de Curitiba estão ofertando uma formação sem antecipar ao estudante o que e como irá aprender.

Pode-se evidenciar com o Quadro 16 que o período de oferta das disciplinas que envolvem gestão escolar, na sua maioria, acontece no final do Curso de Pedagogia. Não é pela defesa da formação do Gestor Escolar, mas sim pela lógica organizacional, antes de iniciar uma prática precisa-se conhecer o contexto e ninguém melhor para explicar o ambiente escolar do que o próprio Diretor, que tem por obrigação conhecer todas as áreas atuantes ou não da escola. Antecipar as disciplinas de gestão escolar pode corroborar na compreensão de outras práticas vinculadas com a efetivação de políticas públicas e ações docentes.

Diante do que foi apresentado no 4º capítulo, pode-se categorizar a formação de gestores a partir do Curso de Pedagogia em duas maneiras: Formação integral do gestor escolar e Formação fragmentada do gestor escolar.

#### 4.2.1 Formação integral do gestor escolar

Distinta da ideia da administração que “supõe um administrador como centro de comando, a gestão escolar traz implícito a participação como processo de construção das ações e procedimento que envolve o fazer pedagógico no âmbito escolar” (OGAWA; FILIPAK, 2013). O fazer pedagógico consiste na parte mais importante do ambiente escolar, mas para que esse processo aconteça de forma eficiente e eficaz, se faz necessário uma administração bem estruturada que entenda que administração e o pedagógico andam juntos dentro da escola. O Gestor Escolar deve estar apto a atender a demanda que a função exige. Em alguns casos os dirigentes escolares assumem a função sem uma preparação que antecipa a pose, assim, a responsabilidade da primeira formação cabe à formação inicial. Por isso a importância dessa etapa acadêmica ser desenvolvida com qualidade, garantindo a vivência da teoria e prática, para então concretizar o que é garantido por LEI: conhecimento, prática e engajamento profissional. Portanto, a formação inicial do gestor escolar deverá implicar

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizem o trabalho coletivo, a liderança de grupos, a formulação e o encaminhamento de soluções de problemas educacionais e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar, em uma perspectiva de atuação profissional ética e com responsabilidade social (SANTOS, 2013, p. 18).

A partir da análise realizada ao construir quadros que informam particularidades das instituições, percebe-se que poucas instituições ofertam o que seria o mais próximo de uma formação integral para o gestor escolar, garantindo a esse estudante um ingresso com informações antecipadas do que o Curso de Pedagogia tem a oferecer e a linha teórica que utiliza para conduzir a formação acadêmica.

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática (PARO, 2010, p. 776).

Algumas IES trazem proposta de disciplinas que abordam a teoria e prática da gestão escolar, porém o que poderia melhorar é a aproximação da oferta dessas disciplinas, deixar num mesmo período do curso, possibilitando que elas conversem e façam significado ao graduando. Mas é importante destacar que “concluir a formação inicial representa, apenas, uma das etapas da preparação profissional, que não pode ser interrompida” (LIMA, 2007, p. 97) Formação inicial, como o termo diz, é uma introdução para a ação, porém, essa introdução deve abranger, com qualidade e discernimento, o máximo de teorias e práticas para fundamentar o profissional da educação. A educação está em constante mudança, por esse motivo o profissional que atua no espaço escolar deve estar em permanente formação.

A continuidade dessa formação é uma exigência para que os profissionais da educação analisem de maneira crítica suas necessidades e dificuldades, criando alternativas possíveis para a superação de suas limitações, ansiedades e angústias e de possíveis lacunas resultantes do processo formativo (LIMA, 2007, p. 97).

Enfim, a formação do gestor escolar se dá tanto na formação inicial quanto na continuada e em serviço. Mas a questão está na abrangência que as IES dão a esta formação. Diante do acúmulo de disciplinas nos cursos de pedagogia a formação integral do gestor escolar fica dividida nas três possibilidade de formação citadas anteriormente. Mas vale destacar que

[...] a chamada formação “continuada” dos gestores não se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia. A crítica que se ouve dos dirigentes escolares que frequentam ou frequentaram tais curós é que estes servem quase tão somente para atribuir “pontos” na carreira escolar, porque tal formação fica distante dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia (PARO, 2015, p. 113).

Diante da utopia de se ter uma formação de qualidade para os profissionais da educação, esperasse que, futuramente, a formação do gestor escolar seja valorizada e atribua todas das particularidades que a função exige.

#### **4.2.2 Formação fragmentada do gestor escolar**

[...] o desafio de superar as iniciativas fragmentadas e pontuais de formação, para construir programas de capacitação articulados a uma política global de valorização e de profissionalização do magistério, bem como à prática cotidiana dos gestores escolares (MACHADO, 2000, p. 110).

A formação do gestor Escolar precisa ser mais valorizada pelas IES. Não significa que a demanda seja pequena, como exemplo a ideia de que para cada 20, 30, 40 ou 50 docentes há um único dirigente. Porém, essa “única pessoa”, mesmo usando a gestão democrática, demanda obrigações e decisões que modificam toda uma unidade. A função carece de profissionais competentes e com vontade de atuar como um gestor, não tomando gosto pelo poder, mas sim por liderar sua equipe para reflexões e ações para a melhoria da educação.

Pela investigação, foi possível identificar que algumas IES possuem a intencionalidade de abordar a proposta gestão escolar, mas não o fazem na sua totalidade. A formação é fragmentada, ora porque não fazem a relação teórica e prática ora porque dividem a proposta com outras competências, sejam elas administrativas e/ou pedagógicas.

Para Wittmann (2000, p. 95), a elaboração das competências cognitivas e atitudinais imprescindíveis ao gestor escolar se sustenta em três pilares ou eixos desta formação: o conhecimento, a comunicação e a historicidade.

- O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re) construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar.
- O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. A competência lingüística e comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re) escritos.
- O terceiro elemento essencial, fundante da competência do gestor de escola, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa e para sua qualidade (WITTMANN, 2000, p. 95).

Para edificar esses pilares, é importante uma formação coerente com a realidade, que expresse a concepção histórica do gestor escolar desde a época dos Jesuítas até a contemporaneidade, que traga conceitos de gestão e gestor escolar, que evidencie as suas funções e, principalmente, que possibilite a vivência do cargo a partir do contato direto com o objeto de estudo. Ainda se está muito longe de alcançar uma formação para o gestor escolar que contextualize essas questões para então construir os pilares mencionados por Wittmann.

Na atualidade, encontram-se ofertas de disciplinas que só pela nomenclatura pode-se aferir que estão desconectadas com a realidade da gestão escolar, em que o termo gestão se tornou princípio para outros contextos. A carga horária destinada a formação, na maioria das vezes, é mínima, tempo suficiente para uma introdução e não um aprofundamento de questões pertinentes ao gestor escolar. A maior fragmentação está nas instituições que não ofertam a vivência escolar com olhos na gestão escolar. Vale destacar que

Qualificar o gestor escolar supõe não somente instrumentalizá-lo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos da gestão escolar, mas relaciona-se a um projeto maior de fomentar a ampliação do entendimento escolar no Brasil, que implica em transformar todos os processos que objetivam a qualidade de ensino na escola pública brasileira (OGAWA; FILIPAK, 2013).

Tal afirmação só é passível de acontecer quando as IES repensarem e reformularem a importância do gestor escolar, colocando em evidência uma formação de qualidade e integral para essa função que necessita de muita formação.

Por fim, a análise da formação inicial do gestor escolar no Curso de Pedagogia em Curitiba, pautada na Grade Curricular e ementas disponíveis, evidencia que há muito o que melhorar na formação do dirigente escolar, que se faz necessária uma reestruturação das Grades Curriculares não apenas para incluir mais disciplinas voltadas a Gestão Escolar, mas também a fim de rever a necessidade de algumas propostas que não cabem à formação inicial. Ao observar as Grades Curriculares é possível identificar um acúmulo de disciplinas que não fazem relação com as práticas pedagógicas nesta primeira etapa de formação. Tal ação apenas minimiza a carga horária de práticas e teorias fundamentais nos Cursos de Pedagogia.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a formação inicial do gestor escolar, a investigação partiu da vivência no ambiente escolar como profissional docente, ao analisar e questionar o comportamento e direcionamento das ações dos gestores. Diante das reflexões e discussões que permearam essa pesquisa, buscou-se levantar algumas considerações e questionamentos, a fim de corroborar com novos estudos na área. Cabe ressaltar que os conteúdos e práticas motivadas pela investigação podem incrementar novas ponderações e pesquisas sobre gestão escolar, principalmente pelo impacto da função na educação. É uma possibilidade de aumentar a reflexão sobre o tema, logo, proporcionar discussões para futuras mudanças na formação inicial, na prática e na elaboração de políticas educacionais vinculadas à gestão escolar.

Ao longo dos dois anos de mestrado, o caminho percorrido trouxe inúmeras discussões sobre a formação inicial, perfil e prática do gestor escolar, situações essas que só intensificaram os questionamentos sobre a formação do dirigente escolar. São questões não isoladas, movidas por políticas do sistema capitalista, que visam mais o lucro e os números do que a qualidade da educação, ou seja, uma formação para o mercado de trabalho. O gestor escolar não fica fora dessa perspectiva, já que com o passar dos anos a responsabilidade visa mais o administrativo do que o pedagógico, uma vez que o gestor escolar, diante da sua função, tende a articular questões administrativas calcadas em metas que o sobrecarregam, diminuindo o espaço/tempo para atuar e vivenciar as questões diretamente ligadas aos atos pedagógicos.

A função do gestor escolar é complexa, exige conhecimento de diversas áreas para exercer sua função, desde organizar o ambiente de trabalho, orientar todos os profissionais da escola, até administrar as áreas terceirizadas e a comunidade escolar. As questões que envolvem o trabalho desse profissional visam a necessidade de investigar a sua formação, especificamente a inicial, já que é nesse período que são abordados os primeiros pressupostos sobre o cargo, aliás, momento que pode ser o único atribuído a formação no âmbito da gestão escolar desse profissional.

Essas inquietações possibilitaram o questionamento da pesquisa: Como se constitui a estrutura e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia, da cidade de Curitiba, para a formação inicial do gestor escolar?

Antes de estudar o tema da pesquisa na sua complexidade, buscou-se compreender como ocorreu a inserção do gestor escolar na educação brasileira. Assim, a discussão frente à contextualização da trajetória histórica do gestor escolar, em consonância com a Educação Brasileira, viabilizou edificar elementos sobre o processo de ensino no Brasil junto a história do gestor escolar, que por muitos anos foi denominado diretor, sendo ora um observador-delator, ora agente do processo. O grande desafio de se estudar o contexto histórico do gestor escolar está em encontrar materiais ricos com informações que contextualizem o assunto. Quando não encontrado, coube buscar nas entrelinhas da história da educação brasileira informações sobre esse tema, dos jesuítas aos tempos atuais. O que se percebe hoje nas salas de aula são resquícios de cada período da educação brasileira, ocasionando uma miscelânea de informações que produzem educandos e educadores amarrados em políticas públicas, os quais não possuem vez nem voz para agir, cabendo ao gestor escolar realizar a organização dos fatos e produzir o estado de bem-estar, tal situação que, teoricamente, deveria ser função do Estado. Essa hierarquização do ambiente escolar decorre da herança histórica de que sempre é preciso ter alguém para gerenciar. Com os jesuítas, o diretor tinha a sua imagem tão estereotipada que o “poder” era atribuído a outras pessoas, mas, com as mudanças de governos e, conseqüentemente, do espaço/tempo escolar, as reformulações começaram a agregar mais funções ao cargo. Com o passar dos anos, o gestor foi garantindo seu espaço pela qualidade e necessidade do cargo e a efetivação desse espaço se deu com as constituições de Leis que, mesmo de forma lenta, inseriram e caracterizaram o gestor escolar.

Ainda, decorrente da contextualização histórica do gestor escolar, coube identificar o conceito desse profissional na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que contextualizado o gestor, também foi identificada a gestão escolar na perspectiva da visão democrática e participativa. Com base no que foi estudado, surge a percepção de que o gestor de hoje é um faz tudo no ambiente escolar.

No Brasil, o dirigente escolar não tem opção, sua gestão, conforme a legislação será a democrática, cabendo a ele articular, organizar, ensinar, mobilizar e participar de todo contexto escolar. O perfil do gestor escolar segue além de propostas administrativas e pedagógicas, a sua configuração ainda demanda de muito estudo e reflexões.

No terceiro capítulo, destacou-se um assunto delicado: a formação inicial. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 18), essa etapa “[...] merece atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo”. Vale ressaltar que a atenção não é apenas para o docente, mas também para as demais áreas cuja formação possibilita atuar, nesse caso a de gestor escolar. A formação inicial do gestor escolar deve estar pautada em conteúdos e práticas que subsidiem esse profissional nas suas ações no ambiente de trabalho. Assim, caracterizam-se conhecimentos necessários ao gestor escolar que, teoricamente, deveriam ser expostos na formação inicial.

A alusão de uma formação inicial para o gestor escolar foi pautada nos ensinamentos de Paulo Freire. A partir do exposto por Freire em seus livros, foi possível realizar uma transposição de suas considerações para o gestor escolar. Assim, propõe-se um gestor humanizado, que regasta no outro o seu potencial e amplia suas habilidades, sendo o diálogo condutor de novos conhecimentos que propiciam o estado de bem-estar entre todos, onde a construção do saber se dá em conjunto, ou seja, um aprende com o outro. O gestor humanizado resgata a leitura de textos e de mundo para a formação de sua prática, tendo a tolerância como fonte de equilíbrio para suas decisões. O gestor escolar, na perspectiva de Paulo Freire, é um profissional que não impõem suas condições, mas que mostra caminhos a percorrer, tem criticidade e criatividade, não tem medo da rejeição, tem segurança e competência profissional. O extenso e intrincado processo de constituição de um gestor escolar precisa de influências fortes e sólidas para aguentar a responsabilidade da função, quando o gestor não tem esse apoio, sua prática se torna uma demanda por atingir objetivos pelo objetivo, fixando o olhar apenas para metas materiais, o que leva a sobrecarga de seus colaboradores, refletindo também nos educados. O gestor se ergue ao longo dos anos com experiências e

estudos, é uma construção que pode ser lenta ou rápida, tudo irá depender do empenho do profissional e também das oportunidades. Essa parte do estudo não almejou desenhar um profissional perfeito, mas sim mostrar que há a possibilidade de mudanças significativas na função e que essas mudanças são fundamentadas, porém só acontecem quanto o gestor se deixa envolver pela consciência de mudança para atingir algo maior que ele. Vale lembrar que

Não se pode esperar do diretor a solução de todos os problemas da escola, porém é possível que ele atue como mediador e criador de ambientes produtivos, que seja uma pessoa sensível, crítica e que tenha clareza da intencionalidade de seu trabalho (LIMA, 2007, p, 101-102).

Assim, permanece o desafio de encontrar profissionais que se permitiram mudar a partir das perspectivas de Paulo Freire, de organizar um estudo com esses profissionais, mostrando os resultados alcançados e descrevendo os avanços, as barreiras, os imprevistos e outros elementos edificados no percurso da mudança.

Através dos dados que emanam dessa pesquisa, foi possível Identificar os Cursos da cidade de Curitiba que ofertam a graduação em Pedagogia. Para chegar as IES, o ponto inicial de investigação foi o *site* e-MEC, plataforma que traz informações sobre credenciamentos e regulamentações das IES de todo o país. Essa ferramenta possibilitou identificar 22 instituições como base para a pesquisa. Antes de intensificar a análise dos dados, buscou-se identificar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior deliberam para a formação do profissional em questão, para então compreender a oferta dos Cursos de Pedagogia.

Vinte duas Grades Curriculares foram analisadas, parecendo uma colcha de retalhos. É certo que o currículo de Pedagogia passou por diversas modificações para atender o modismo de novas teorias/práticas pautadas em uma política neoliberal que encaminha para o mercado de trabalho. Atualmente, as instituições querem contemplar “tudo” dentro do Curso de Pedagogia, conseqüentemente, o acúmulo tira o espaço de disciplinas primordiais para a formação de professores/gestores.

Essa generalização dos cursos de Pedagogia faz com que as IES ofertem cargas horárias mínimas da formação de gestores escolares, perdendo

a exclusividade do termo gestão para outros contextos educacionais. Outro ponto importante é que a formação na Pedagogia está tão sobrecarregada que a gestão escolar precisa compartilhar o mesmo (a) espaço/disciplina com outras teorias, como a gestão educacional, administrativa, currículo e métodos.

Observou-se que na maioria das IES analisadas não existe a oferta da formação prática para o futuro dirigente escolar. Sendo que essas instituições ofertam apenas disciplinas teóricas, sem a possibilidade de efetivar as teorias no ambiente de atuação do gestor escolar. É na formação inicial que a profissionalidade é efetivada, por esse motivo a necessidade das IES repensarem as disciplinas destinadas a formar o gestor escolar, possibilitando esse estudante refletir e vivenciar tanto a teoria quanto a prática.

O que diz respeito à estrutura do curso de pedagogia, foi possível visualizar, já que as grades curriculares estavam disponíveis para acesso *online*. Já as ementas, documentos que possibilitam identificar novos horizontes para a formação de gestores, somente três instituições apresentam em seus *sites* para consulta, tal situação dificultou e limitou a análise dos conteúdos ministrados nas disciplinas que tem a intenção em formar o gestor. Outro aspecto a se considerar é que, se as ementas estivessem disponíveis, outras disciplinas poderiam ser identificadas para a formação inicial do dirigente escolar, uma vez que apenas pela nomenclatura não foi possível visualizar o que aquela proposta tem realmente a ofertar e estudar. Aqui cabe sugerir novas investigações pautadas na pesquisa de campo para buscar esses documentos e, assim, analisá-los, dando a extensão desse trabalho.

O curto prazo destinado à formação do gestor escolar é fragmentado nas grades curriculares analisadas. A oferta acontece em períodos em que o estudante está mais preocupado com outras disciplinas, como o trabalho de conclusão de curso, sendo a gestão escolar mais uma disciplina para completar a carga horária. As IES que ofertam momentos de teoria e prática em períodos diferenciados dificultam a relação de que devem andar juntas, impedindo a ação e reflexão.

Por último, com a análise de dados, foi possível identificar duas categorizações para a formação inicial docente: Formação integral do gestor escolar e Formação fragmentada do gestor escolar. Sendo que a formação integral pode ser vista como aquela que oferta ao futuro gestor escolar

conhecimentos necessários para exercer a função, relacionando-os na prática, conhecimentos que foram destacados no capítulo três dessa dissertação. A contemplação dessa formação inicial visa compreender os movimentos da gestão escolar, buscando compreender o significado da Figura 1.

Sobre esse aspecto, é importante identificar que nos dados analisados não foi encontrada uma proposta que respondesse a esse questionamento, que pudesse identificar que cada área possui sua formação e especificação. Porém, diante de cada particularidade, é preciso orientações para caminhar na mesma perspectiva educativa, sendo o gestor responsável em realizar essa mediação. Assim, para que o gestor possa conduzir cada área de forma assertiva, se faz necessário estudar os princípios básicos de cada uma para compreender como pensam e funcionam. Essa reflexão dentro dos cursos de formação inicial, da forma como são apresentados atualmente, se torna impossível, a carga horária para formação do gestor escolar, conforme os dados analisados, é muito pequena, suficiente apenas para uma introdução do tema gestão escolar. Seria uma utopia pensar que todas as IES podem abrir espaço para a discussão e reflexão das áreas que não são pedagógicas, mas que estão atuando dentro da escola. Dessa categorização, são poucas as instituições que chegam perto desse ideal de formação.

Infelizmente, o que mais se identifica é a formação fragmentada do gestor escolar, que deixa lacunas que, provavelmente, só serão suprimidas, nos cursos de pós-graduação, se o estudante quiser.

No que diz respeito à Figura 2, nas grades e ementas analisadas não foram encontrados indícios da apresentação do papel do diretor escolar, constatando-se apenas elementos introdutórios pautados em teorias. Porém, fica o questionamento se as IES que ofertam o estágio supervisionado em gestão escolar possibilitam que o discente visualize todas as exigências que o dirigente escolar tem que assumir.

Vale retomar que o acúmulo de disciplinas ofertadas nos Cursos de Pedagogia limitam o espaço de tempo para a apresentação de questões relevantes à formação inicial do gestor escolar, fragmentando e prejudicando a formação inicial desse profissional.

Nessa dissertação, apresenta-se a percepção de que a formação inicial do gestor escolar está fragilizada, que as instituições oferecem uma formação

inicial mínima e defasada para futuros gestores. Que a estrutura dos Cursos de Pedagogia não são organizadas de forma a atender a demanda da formação inicial necessária para o gestor escolar. No que diz respeito aos conteúdos, a defasagem é ainda maior, já que as IES não apresentam suas ementas, impossibilitando a reflexão sobre os temas a serem discutidos nas disciplinas. Mas o que leva uma instituição a não compartilhar em meio público documento tão importante que contribui para que os futuros ingressos em pedagogia e pesquisadores possam conhecer e se identificar com as disciplinas ministradas?

Diante do exposto, é utópico pensar que em algum momento os Cursos de Pedagogia possam ser reestruturados de forma clássica, não na perspectiva do retroceder, mas sim na busca por conhecimentos essenciais para a formação de professores e gestores, se livrando de modismos que fragmentam ainda mais elementos-chaves que uma formação inicial de qualidade necessita.

Para finalizar, em uma exposição desenvolvida em 2014 por Carvalho, o autor menciona a seguinte frase de Isaac Newton<sup>26</sup>.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto que o imenso oceano na verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Assim é a gestão escolar, foca-se no que oferecem e novas possibilidades não são exploradas. O estudo sobre a formação inicial do gestor escolar ainda está iniciando, precisa de mais destaque no ambiente acadêmico. Sendo assim, é esperado que essa dissertação possa fomentar novas linhas de estudo, pois a formação inicial do gestor escolar é um oceano a se explorar.

---

<sup>26</sup> Campos (2020) descreve Isaac Newton como: Astrônomo, alquimista, teólogo e cientista inglês, mais reconhecido como físico e matemático. Considerado o pai da Ciência moderna, é o cientista que causou maior impacto na história da ciência. Entre suas principais teorias estão a Lei da Gravitação Universal e as famosas leis de Newton. Além da descoberta da gravidade, seus estudos sobre a composição da luz branca conduziram à moderna física óptica e, na matemática, Newton postulou os fundamentos do cálculo infinitesimal.

## REFERÊNCIAS

ANANIAS, Mauricéia. A Administração Escolar no período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 55-74.

ANDREOTTI, Azilde. Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p.103-124.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Constituição (1824). Carta de lei de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Diário Oficial da União**, RJ, 22 de abr. de 1824. Disponível em: [:http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 08 de jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer *CNE/ CP 5*, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 03 de fev. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827. p. 71. Vol. 1. pt. I. Disponível em: [file:///C:/Users/anaef/Downloads/collecao leis 1827 parte1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anaef/Downloads/collecao leis 1827 parte1%20(1).pdf). Acesso em: 08 de jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htmlhtml>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29. nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jan. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11. ago. 1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.ht](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.ht) . Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.890, de 1.º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Capital Federal, 1 de janeiro de 1901. - Epitácio Pessoa. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9. jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 03 fev. de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 de fev. de 2020.

BRASIL. **e-Mec**. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#interativa>. Acesso em: 03 de jan de 2020.

CAMPOS, Giovana. Quem foi Isaac Newton? Escola Educação. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/quem-foi-isaac-newton>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

CARDOSO FILHO, João. **A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Cadernos de Formação: História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP. Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em 08 de jan.de 2020.

CARVALHO, Claudio. Isaac Newton. In: UNESP. Grandes cientistas.

Disponível em: <http://www.feis.unesp.br/#!/departamentos/fisica-e-quimica/grupo-depesquisa/gaais/grandes-cientista/isaac-newton/>. Acesso em 22 jan. 2020.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF. v. 17, n. 72, p.11-33, fev/jun. 2000. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 23 set. de 2018.

CLARK, Jorge; NASCIMENTO, Manoel; SILVA, Romeu. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 147-172.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O gestor eficaz**. Tradução Jorge Fortes. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

ENS, Romilda. GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Políticas de formação de professores: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

ENS, Romilda Teodora ; NAGUEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Politiques éducatives et formation des enseignants au Brésil. Magazine Educatio. Université Catholique de l'Ouest (UCO)**, Angers – France, 2020. (No prelo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 22. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2017.

FONSENCA, Sônia; MENARDI, Ana Paula. A Administração escolar no Brasil colônia. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José; MINTO, Lalo (Orgs.). **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 29-54.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.47-59, fev/jun. 2000. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 08 de jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimento (1946- 1964). In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 125-146.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO: Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, 300p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 08 fev.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Herccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2007.

LOCCO, Leila de Almeida de; LEMES, Maria da Graça Bastos. A dimensão pedagógica do trabalho do gestor da escola pública de educação básica. **Caderno de apoio ao gestor**. Material didático impresso. Educação a distância. Curitiba, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/841-2.pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da Abordagem Histórica da gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José; MINTO, Lalo (Orgs.) **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 15-28.

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

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF. v. 17, n. 72, p.11-33, fev/jun. 2000. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 08 jan. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p.97-112, fev/jun. 2000. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 27 out. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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*. **Revista: Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n.º. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a14.pdf>. Acesso em 08 jan. 2020.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº43, p.32-41, set. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art03\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art03_43.pdf). Acesso em: 12 dez.2019.

MINTO, LALO. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: Andreotti, Azilde; Lombardi, José Claudinei; Minto, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 173-200.

OGAWA, Mary; FILIPAK, Sirley Terezinha. A formação do gestor escolar. In: Congresso Nacional de Educação, **EDUCERE**, nº11, 2013. Curitiba, PR. Disponível: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010\\_7046.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf). Acesso: 27 out. 2017.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Caderno de Pesquisa**. vol. 48. n. 169. São Paulo jul./set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=pt&tlng=pt#B21](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=pt&tlng=pt#B21). Acesso em 10 fev 2020.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em 03 de mar de 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2.ed.São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e Formação do Diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 6 n. 14, 2011. p. 36-50. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/issue/view/V.6%2C%20N%2C%BA%2014%20%282011%29> . Acesso em: 02 de fev. de 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PENTEADO, Ana Elisa; NETO, Luiz. As reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José; MINTO, Lalo (Orgs.) **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 75-102.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PIMENTA, Selma Garido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Costez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A Gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Revista Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – a pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana. SILVEIRA, Denise. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009. p. 31- 42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2020.

SOUZA JÚNIOR, Antonio de. **A necessidade da formação dos gestores escolares**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000065/00006534.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

SOUZA , Lânia Daniela Marta. RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. Espaço do currículo, v.10, n.1, p. 106-122, janeiro a abril de 2017. p. 106 – 122. Disponível em: <file:///C:/Users/anaef/Downloads/33386-Texto%20do%20artigo-77890-1-10-20170428.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. SILVA, Josué Joaquim da. LIMA, Erika Roberta Silva de. O gestor educacional na contemporaneidade: os desafios da gestão na escola municipal Severino Bento Bezerra em Boa Saúde/RN. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 04 de mar. de 2016. UERN, Mossoró, RN. Disponível em: <file:///C:/Users/anaef/Downloads/1803-4815-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TEIXEIRA, Betina Waihrich Marim; SIQUEIRA, Sílvia de. **A Relação Entre Gestão Escolar E A Motivação De Professores**. Revista EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/anaef/Downloads/212-1596-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.88-96, fev/jun. 2000. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 27 de out. de 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.