



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Faculdade de Educação

Pedagogia

Samara Carvalho dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: UMA ANÁLISE DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA

2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Faculdade de Educação

Pedagogia

Samara Carvalho dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: UMA ANÁLISE DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de licenciatura em pedagogia.

Orientador(a): Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa.

BRASÍLIA

2021

SAMARA CARVALHO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES PARA
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: UMA ANÁLISE DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao curso de graduação, na Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília para a obtenção do título de
licenciatura em pedagogia.

Orientador(a): Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador(a): Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa (UnB)

Professor (a): Edileuza Fernandes da Silva (UnB)

Professor(a): Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)

Suplente: Profa. Fabricia Estêvão da Silva (SEEDF)

Brasília, 25 de fevereiro de 2021

Ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe que acreditaram em mim ainda que eu mesma não o fizesse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que tem estado sempre comigo e por me ajudar nas horas difíceis e de angústia.

À minha mãe, pelo apoio incondicional que me oferta, pela confiança, por ser o meu orgulho e minha alegria.

Aos meus avós Celenita e Derneval, que são presentes de Deus na minha vida, por estarem sempre a favor de mim.

À Universidade de Brasília, por ser meu primeiro espaço de liberdade, e que foi também palco da construção de meu conhecimento e autoconhecimento, espaço em que me senti acolhida e abraçada.

À minha orientadora, Ana Sheila Costa, que com maestria e paciência me guiou durante este percurso.

À professora Katia Augusta Curado, que foi para mim o primeiro exemplo de empatia que presenciei dentro da universidade.

Às minhas colegas de graduação, sem vocês eu não teria chegado nem até a metade do caminho.

Meus mais sinceros agradecimentos!

O essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo.

Vigotski, 1996

Memorial educativo

Minha jornada escolar teve início nos meus 4 anos de idade, quando entrei no Jardim de Infância. Desde então, enfrentei muitas adversidades, mas também muitas alegrias e conquistas. Como tinha dificuldade, minha mãe teve que pagar reforço escolar extra para que eu conseguisse aprender a ler e escrever. Nunca fui a melhor da classe, mas também não era a pior, procurava me aperfeiçoar. Quando cheguei na quinta série, comecei a fazer inglês pelo CIL (Centro de Línguas Interescolar) contra a minha vontade, pois eu sempre quis fazer francês, mas como o inglês me ajudaria mais no futuro profissional, foi o idioma em que meus pais me matricularam. Com o tempo, me reconheci no idioma e fui gostando cada vez mais. Na sétima série finalmente consegui começar a fazer o francês, pois consegui uma bolsa de estudos na Aliança Francesa de Brasília.

Tive as aulas de francês até o meu primeiro ano do ensino médio, quando decidi parar para que pudesse fazer um cursinho pré vestibular que me possibilitaria ingressar na universidade. No segundo ano do ensino médio terminei o inglês, estava formada. No terceiro ano me dediquei totalmente ao vestibular. Estudava em casa, ia para escola e para um cursinho beneficente chamado Galt, à qual desejo todo o sucesso do mundo e que continuem ajudando alunos de escolas pública a entrar em cursos de nível superior. Essa foi para mim a época em que mais me esforcei, estudava bastante até que chegou o dia em que vi meu nome na lista dos aprovados no curso de Pedagogia, que não foi minha primeira opção de curso, mas me tornei muito feliz nela. Já existem na minha família distante alguns pedagogos e professores, apesar de não saber muito sobre o curso, eu sabia como era a vida, o dia a dia de um professor, o que me motivou a escolher o curso.

Já na faculdade, tive meu primeiro semestre, tudo era novo, as dinâmicas de aula, o ambiente físico e principalmente as pessoas, que eram todas muito diferentes nas formas de pensar e de se vestir, aos poucos fui me habituando à universidade, me encontrei e comecei a me sentir cada vez mais à vontade naquele espaço, poderia ser eu mesma sem julgamentos. Me sentia mais livre.

A partir da metade do primeiro semestre para mim foi mais difícil por questões pessoais, meu pai havia falecido o que atrapalhou entre outras coisas meus estudos. Foi quando vi a força que tinham as relações que fiz na universidade, minhas amigas me apoiaram bastante, ousou afirmar que meu primeiro ano de faculdade não foi perdido pela ajuda que recebi delas, cada uma com sua personalidade me ajudavam do seu jeito. Como estava passando por um momento

difícil, me ocupei como pude de afazeres, qualquer oportunidade de fazer algo que me distraísse da tristeza eu aceitava. Foi quando veio a oportunidade de entrar num grupo de pesquisa, sobre a formação de professores o Grupo de Pesquisa de estudos sobre a atuação de professores/pedagogos, GEPEFAPE, a minha primeira reunião foi memorável, todo mundo ali parecia ser muito inteligente me senti orgulhosa de estar ali no meio daquelas pessoas e saber que mesmo sem entender nada do que estavam discutindo, com um pouco de tempo e estudo me tornaria como elas. Foi a primeira vez em muito tempo que cheguei empolgada em casa, ainda lembro dos olhos da minha mãe enquanto eu falava sobre essa nova experiência, eles brilhavam. Surgiu então a oportunidade de fazer um projeto de iniciação científica, uma experiência ímpar, nunca havia feito pesquisa e adorei, era sobre o perfil socioeconômico dos ingressantes da UnB.

Mais para frente fiz algumas matérias do Departamento de Planejamento e Administração, a que me chamou mais atenção foi a matéria avaliação das organizações educativas, em que houve um trabalho que fiz sobre as avaliações de larga escala e vi que muito do que a escola consegue realizar e transformar depende, em grande medida, do gestor, me interessei pela área de gestão e suas práticas e sobre como suas ações são influenciadas, mas não queria deixar a temática sobre a formação de professores que também me atraía, foi quando descobri que uma professora iria fazer pesquisa relacionada a gestão dentro do grupo de pesquisa. Neste momento estava terminando meu primeiro projeto de iniciação científica e sabendo disso, pedi para fazer parte da pesquisa. Foram pouco mais de um ano de trabalho pesquisando sobre a formação de gestores no Distrito Federal.

Antes de fazer a matéria administração das organizações educativas, que tratava os aspectos da qual fiquei curiosa na matéria de avaliação, eu tive a oportunidade de fazer o projeto de iniciação científica sobre o assunto. De acordo com a lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF nº 4.751/2012, todo diretor escolar da rede pública de ensino é eleito. Com isso, se torna obrigatória aos diretores eleitos a formação para sua atuação no cargo, como uma das etapas para a eleição. A pesquisa consistia em saber como e sob que perspectiva se davam esses cursos de formação que eram ofertados aos diretores eleitos pela Escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação, EAPE, a atual Subsecretaria de formação continuada dos profissionais de educação. O recorte temporal da pesquisa foi do ano em que a lei foi promulgada, em 2012, até o último curso ofertado, que ocorreu em 2018. Foi bastante complicado, até então eu quase não tinha base teórica sobre a gestão escolar, tive que aprender em função da pesquisa, mas o tema me agrada, o que facilitou o processo.

Depois, cursei a matéria administração das organizações administrativas e pude revisar e preencher as lacunas que haviam ficado. A matéria me ajudou a ligar alguns pontos soltos que ficaram de quando estudei para fazer o projeto de iniciação científica. Foi então que eu decidi com certeza fazer meu trabalho final de curso sobre formação de gestores escolares, queria continuar estudando sobre essa temática. O meu TCC tem o intuito de fazer a análise do curso ofertado em 2018, de forma que eu consiga aprofundar meus conhecimentos e trabalho elaborado durante o fim de 2018 e início de 2019 na iniciação científica.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca fazer a análise teórico-metodológica do curso intitulado “Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens – 2º edição” ofertado em 2018 pela EAPE, a fim de averiguar sob qual teoria e abordagem se fundamenta o curso de formação de gestores escolares. A metodologia do trabalho se pautou em uma pesquisa de abordagem qualitativa, através de uma análise documental de fonte primária caracterizada como dado oficial e bibliográfica. Destinado aos gestores de escolas do ensino fundamental anos finais, o curso teve carga total de 180 horas divididas em cinco módulos, atendendo parcialmente as necessidades gestoras apontadas em estudos. O curso adota a epistemologia da práxis como concepção de formação continuada. E traz ainda ao gestor o entendimento de questões burocráticas, mas assinalando acerca da intencionalidade democrática e humana nas ações gestoras, de forma que o curso ensina sob uma perspectiva democrática como realizar a democracia através dos mecanismos da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Formação continuada; Gestão; Curso de formação.

ABSTRACT

The qualification a student receives reflects his / her professional attitude. With this, this course conclusion work seeks to make the theoretical-methodological analysis of the course entitled “Democratic School Management: guarantee of learning - 2nd edition” offered in 2018 by EAPE, in order to find out which theory and approach the course is based on. the methodology of the work was based on a qualitative research, through a documentary analysis of primary source characterized as official data and bibliographic source. Aimed at managers of elementary schools in final years, the course had a total workload of 180 hours divided into five modules, partially meeting the management needs pointed out in studies. The course adopts the epistemology of praxis as a concept of continuing education. The course that brings the manager an understanding of bureaucratic issues, but pointing out the democratic and human intentionality in management actions, so that the course teaches from a democratic perspective how to achieve democracy through the mechanisms of democratic management.

Keywords: Democratic management; Continuing education; Management; Continuing instruction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura organizacional do curso.....	47
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEPIs - Centros de Educação da Primeira Infância

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DF – Distrito Federal

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAP-DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

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

IBICT-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano Distrital de Educação

PM - Polícia Militar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a distância para gestores escolares

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TIC - Tecnologias de Informação e de Comunicação

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Procedimentos metodológicos	20
1. DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: Conceitos e influências.....	23
2.1 Gestão democrática, gerencial e compartilhada: Perspectiva histórica	25
2.2 O perfil, a formação e as atribuições e necessidades do gestor escolar	30
2.3 A gestão democrática no DF: Avanços e retrocessos.....	36
3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES.....	39
3.1 Conceitos e concepções de formação continuada ao longo da história	39
3.2 Abordagem da legislação brasileira sobre a formação continuada de professores e de gestores.....	48
4. FORMANDO GESTORES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6. BIBLIOGRAFIA	68

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma análise sobre o curso “Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens – 2º edição”, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no ano de 2018 aos diretores escolares de escolas de ensino fundamental, anos finais, eleitos em 2016. A análise foi feita a partir dos eixos de formação continuada, necessidades formativas e concepção de gestão utilizadas no curso.

A formação de gestores aqui é analisada após um contexto de mudanças no sistema educacional brasileiro, marcadas pela reformulação da organização e gestão da educação e pela universalização da Educação Básica, que foram desencadeadas nos anos de 1990 através de ações dirigidas à descentralização, autonomia e democratização dos processos administrativos (ANTUNES, 2008).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática do ensino público se tornou um princípio, de modo que as escolas passariam a adotar a gestão democrática em sua organização, onde toda a comunidade participaria das tomadas de decisões da escola por meio de conselhos. As ações e decisões seriam institucionalizadas por meio da construção coletiva Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ainda com a CF, segundo Oliveira (2008) a escolha do diretor se daria por meio de eleições diretas em que poderiam concorrer professores com ao menos dois anos de serviço na escola, o que provocou mudanças tanto no perfil do diretor escolar, quanto na sua formação.

Pudemos verificar nesse período uma nova concepção de gestão e o fortalecimento dos debates sobre a necessidade da profissionalização dos administradores escolares para que assim houvesse uma melhoria da qualidade da educação básica. (ANTUNES, 2008).

Após a menção da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 1996, reiterou que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios da “gestão democrática do ensino público” e, em seus artigos 14 e 15, que os sistemas de ensino seguiriam os princípios de gestão participativa dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e da comunidade escolar.

A LDBEN determinou, ainda, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, seria realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Além disso, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiram que todos os cursos de licenciaturas, formação inicial e continuada, podem formar na área de gestão, sendo que nos cursos de licenciatura em pedagogia, é abordada com maior profundidade. Para as outras licenciaturas, é possível fazer a solicitação de formação específica na área. Além destes, os egressos de cursos de formação inicial em nível superior também poderão atuar na gestão.

No curso de pedagogia, a disciplina Administração escolar foi introduzida para atender essa necessidade de formação, apesar de não haver unanimidade sobre como deveria ser a formação do diretor escolar, a matéria ministrada era semelhante à matéria de administração de empresas. Seguindo o que dizia Anísio Teixeira, os profissionais foram formados por algum tempo pelos pressupostos da Administração científica do trabalho, o que tornava o diretor um burocrata.

A meta 19 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) em especial, traz de acordo com Flores e Peroni (2014) uma proposta de educação democrática que pende para uma educação gerencial, visto que aponto de forma superficial a participação da comunidade na tomada de decisões.

Além de associar critérios técnicos de mérito e desempenho a efetivação da gestão democrática da educação. Outro aspecto gerencialista contido na meta 19 relacionado a formação de gestores está na estratégia 8, que busca desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares. Mas busca também, “aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão”. (BRASIL, 2014)

Atualmente é requerido do gestor escolar tanto pela literatura quanto pelas legislações vigentes uma atuação voltada para práticas democráticas de gestão.

Quanto a formação de gestores, a mesma pode se dar na formação inicial, que ocorre em cursos de licenciatura, e na formação continuada, em nível de pós graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) bem como em cursos de especialização e extensão.

Para que a formação continuada preencha as lacunas formativas do gestor, podemos nos pautar na análise de suas necessidades formativas, essa análise deve ser feita no processo formativo. Visto que as necessidades, entendidas como demandas educativas situadas no tempo e espaço, se modificam de acordo com o contexto que está sendo vivenciado pelo indivíduo, que por sua vez tem seus valores psicológicos, ideológicos, sociais, políticos e históricos,

fazendo assim da necessidade, um produto histórico cultural. (PRINCEPE, 2010; GALINDO, 2012)

Castro (2009) fez um estudo acerca das necessidades formativas dos gestores da Região Sul, mais especificamente do Rio Grande do Sul. Seus estudos apontam que no ano de 1994 e 2005, as necessidades contam com questões como: legislação, habilidades de planejamento, habilidades políticas e relações Humanas.

A concepção de necessidade formativa utilizada por nós, se manifesta como a distância entre uma situação real e uma situação ideal, podendo comportar conotações objetivas, ao refletir uma necessidade natural e social, e subjetiva, visto que, existe apenas por meio do filtro das percepções do indivíduo. A necessidade formativa é concebida em articulação a três polos principais: o da representação da situação atual, manifestada em termos de problemas, disfunções, exigências, necessidades; representação da situação esperada; expressa em termos de desejo, aspiração, motivação; e representação das perspectivas de ação, externado em termos de ações a serem desenvolvidas (ROEGIERS; WOUTERS; GÉRARD, 1992)

No Distrito Federal (DF) com a Lei Nº 4751/12, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, as escolas do DF passariam efetivamente a adotar a gestão democrática. Por conta da eleição para diretor e com a possibilidade de professores que nunca exerceram a função gestora terem a possibilidade de agora serem gestores, os cursos de formação tomam uma importância fundamental, pois o gestor internaliza e aprende a partir das abordagens e perspectivas utilizadas no curso.

Diante disso, se a meta é materializar a gestão democrática nas escolas, uma formação voltada para práticas democráticas é essencial para a conquista da mesma. Com isso, vê-se necessária a análise dos cursos de formação de gestores a fim de assegurar a promoção da gestão democrática.

A partir da Lei Nº 4751/12 houve a necessidade de oferta de cursos de formação voltados para a gestão democrática. De 2012 até 2018, a EAPE ofertou cinco cursos voltados para a formação de gestores numa perspectiva democrática.

O primeiro curso ofertado após a lei Nº 4751/12, foi denominado “Construindo a gestão democrática na escola pública”, e foi realizado no período de 10 de setembro de 2012 até 29 de maio de 2013. O segundo curso intitulado “Gestão escolar democrática: Das políticas públicas ao projeto político-pedagógico da escola”, contou com duas edições e foi realizado no período de 06 de abril de 2015 a 13 de agosto de 2015.

O terceiro curso ofertado, foi denominado “Gestão Escolar Democrática: saberes e práticas essenciais”, ocorreu de 07 de abril de 2016 a 01 de dezembro de 2016. O quarto curso ocorreu durante o período de 07 de abril de 2016 a 08 de dezembro de 2016, denominado “Gestão escolar: competências essenciais da equipe gestora das instituições conveniadas e dos e dos Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs)” com o objetivo de formar a equipe gestora de Centros de Educação da Primeira Infância.

O quinto curso ofertado, “Gestão democrática: Garantia das aprendizagens” foi realizado em três edições, a primeira de 05 de junho de 2017 a 14 de dezembro de 2017, a segunda edição, que estaremos analisando a partir deste trabalho de 19 de março de 2018 a 22 de novembro de 2018_e a terceira edição que ocorreu no ano de 2019.

Diante do proposto, a questão de pesquisa da qual o trabalho se orientou, está em identificar, após a lei de gestão democrática no DF, sob qual perspectiva teórico metodológica tem se embasado a formação dos gestores escolares no Distrito Federal.

O presente trabalho de conclusão de curso foi elaborado a partir do recorte e aprofundamento de um artigo de iniciação científica desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UnB. Este por sua vez, faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “A Formação Continuada dos Gestores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, financiada pela Fundação de apoio à pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

A pesquisa geral teve o objetivo de fazer a análise do processo de formação continuada em gestão na perspectiva das necessidades formativas do gestor, bem como, analisar as contribuições para a formação dos gestores/diretores de escolas pública do Distrito Federal (DF).

Já o artigo de iniciação científica desenvolvido no PIBIC, tinha o objetivo de analisar o processo de formação continuada em gestão escolar de gestores de escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir das necessidades formativas, bem como suas contribuições para práticas mais democráticas de gestão, onde foram analisados os programas de formação de gestores ofertados pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) do ano de 2012 a 2018; foram aplicados questionários Online a gestores de 28 escolas públicas do DF, que foram escolhidas de acordo com suas notas no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O artigo de iniciação científica, teve como resultado que a maioria dos gestores, em um universo de sete pessoas, eram homens (5), e com idades de 39 a 53 anos. Que tinham cursos de graduação como ciências econômicas, pedagogia e licenciaturas no geral. Dentre eles, houve

apenas uma indicação a pesquisa também mostrou que os entrevistados são profissionais com bastante experiência docente. Suas necessidades formativas, apontam para questões administrativas. Os cursistas alegaram sentir falta no curso, de relatos de casos de outros gestores mais experientes.

Os resultados expostos neste trabalho podem contribuir para o planejamento de políticas públicas para o campo da formação continuada em gestão escolar. A fim de melhorar a qualidade da formação de gestores. A melhoria na formação de gestores refletirá no bom funcionamento das escolas públicas do DF como um todo.

1.1 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho teve como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa, feito através da análise documental de fontes primárias, que se caracterizam como documentos oficiais (MARCONI; LAKATOS, 2003), tais como Leis, Decretos, além do próprio curso de formação, que foi disponibilizado em 2019 pela EAPE/SEE-DF e contém a proposta do curso e as cinco unidades teóricas utilizadas. É também um estudo bibliográfico em que foram utilizadas fontes secundárias obtidas através de um levantamento bibliográfico de publicações, tais como teses, monografias, dissertações, artigos entre outros, que foram analisados de forma completa e em partes.

O levantamento dos dados, primeira etapa da pesquisa, foi feito a partir de pesquisas bibliográficas relacionadas ao tema, inserindo palavras-chave como “formação continuada”, “gestão democrática”, “formação continuada de gestores escolares”, “necessidades formativas”. As palavras-chaves foram inseridas em sites acadêmicos e repositórios, tais como o repositório da UnB, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Google Acadêmico, revistas da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entre outros. Os textos começaram a ser levantados ainda no início do projeto de pesquisa, no segundo semestre de 2018, e em caráter de complementação teórica para este trabalho, foi feito um novo levantamento em maio de 2020.

Quanto ao conceito de formação continuada, pela falta de dados na literatura acerca da formação continuada em gestão escolar, optamos em nos embasar nas teorias de formação continuada de professores.

Foram analisados diversos textos, dentre outros, os que dissertam sobre gestão e gestão democrática estão, Drabach (2009, 2015) e Cury (2002, 2007). Dentre os autores de formação continuada estão Galindo (2012) e Silva (2016, 2019). Entre os autores que dissertam sobre

necessidades formativas, Princepe (2010), Silva (2018) e Roegiers, Wouters e Gerard (1992). Além de outros autores que nos deram maior aporte para realização da pesquisa, como Moreira (2019) e Gracindo (2009).

Dentre os textos da análise documental, estão em evidência a Constituição Federal de 1988, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei nº 4751 de 2012 além de outros textos documentais abordados em menor proporção e relevância.

Para a análise dos dados, elaboramos um roteiro em que foram abordados os seguintes itens: a) Estrutura do Curso, em que consideramos: período do curso; tema; número e situação dos participantes; em quais regiões administrativas os cursos foram ministrados; objetivos (geral e específico) e a etapa de ensino priorizado no curso. b) Aspectos Metodológicos, em que foram analisados: Metodologia utilizada; carga horária e se houve acompanhamento processual pela EAPE. c) Avaliação do curso, em que foram investigados: avaliação das atividades ministradas; avaliação dos cursos pelos cursistas e a avaliação realizada pelos formadores. d) Fundamentos teóricos, da qual foram identificados: conteúdo ou atividades ministradas; autores de referências por edição; concepção de formação continuada que os programas apresentam e se são encontrados elementos que demonstram outras concepções de gestão além da democrática.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) os dados em si não exprimem informação, quem o faz é o cientista, através da interpretação desses dados, deste modo, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foi feita a partir da crítica interna, do valor e de interpretação do conteúdo. Logo, foram extraídos dos textos conteúdos que os autores queriam expor e também o valor das ideias inscritas nos textos. (MARCONI; LAKATOS, 2003)

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, aborda as mudanças e os conceitos atrelados aos termos “gestão” e “administração”. Em seguida, discutimos algumas formas de gestão presentes nos debates e práticas atuais, e após, discutiremos acerca do perfil do gestor, sua formação, seu papel na escola e suas necessidades formativas com base em estudos anteriores. Para finalizar o primeiro capítulo, discutiremos sobre o avanço da gestão democrática especificamente no Distrito Federal.

O segundo capítulo, disserta sobre conceitos e concepções de formação continuada. Bem como as abordagens na legislação brasileira sobre a formação continuada tanto de professores quanto de gestores além de uma breve contextualização acerca dos cursos de formação de gestores de maior abrangência no Brasil, o Progestão e o programa Escola de

Gestores. Este capítulo traz ainda a construção da gestão democrática nas escolas de Brasília desde a criação da cidade.

Por fim, o terceiro capítulo traz as análises do curso ofertado em 2018 pela EAPE, intitulado de “Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens – 2º edição”.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o curso de formação ofertado no ano de 2018 pela EAPE aos gestores eleitos. Mais especificamente, buscaremos averiguar a partir de que concepções de gestão, de formação continuada os novos gestores foram formados. Além de identificar os aspectos metodológicos do curso.

1. DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: Conceitos e influências

O objetivo deste capítulo é fazer a análise, tendo como base teórica autores que são referência em estudos sobre a administração e gestão escolar, a evolução histórica do termo e concepção de administração para gestão e como seus significados influenciam nas perspectivas de gestão escolar adotada nas instituições escolares. Abordaremos também as formas de gestão prevalentes na educação brasileira desde 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federal até os dias atuais.

Iniciaremos com José Quirino, que afirma que “direção” é função do mais alto nível que como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia política de ação. Administração é o instrumento que o diretor pode usar pessoalmente ou delegar alguém para fazê-lo sob sua responsabilidade. (DRABACH, 2009)

A administração escolar para Lourenço Filho, tem sua atividade na improvisação em favor de seu desenvolvimento racional e científico precisando haver a distribuição de tarefas “levando assim, aquela ideia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de organização e administração”. Em que organizar diz respeito a bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modo de fazer), que conduzam a fins determinados. (DRABACH, 2009) Administrar para ele é regular essas questões, demarcando as esferas de responsabilidades e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, esferas de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficácia no geral. O conjunto dessas noções pode-se chamar de processo administrativo.

Estes foram alguns dos autores clássicos da administração escolar, suas ideias têm enfoque tecnocrático de administração. Há entre os autores uma visão da escola como auxiliar no desenvolvimento econômico do país, de forma que a escola busca se adequar as necessidades da sociedade. Com os escritos de Anísio Teixeira e suas críticas a adoção de teorias da administração geral na administração escolar, a concepção e modo de se fazer a administração começou a se modificar. (DRABACH, 2009)

Com a democratização, após o fim do período de Ditadura Militar, Anísio Teixeira avaliou precisar de mudanças na administração escolar. Para ele, o objetivo da administração é adquirir uma organização de eficiência uniforme da escola voltada para os alunos no geral, sua preocupação era que, com a expansão do sistema escolar as escolas perdessem qualidade necessitando assim de uma gestão competente. Para ele, a natureza da administração é a subordinação e não o comando da educação, e afirma ainda que esta subordinação se realiza entre o professor e o aluno.

Já as funções da administração escolar para ele são administrar, ensinar e guiar. É Anísio Teixeira quem dá início ao rompimento com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação, visto que os objetivos de uma empresa e de uma escola são totalmente diferentes. Anísio Teixeira defende que a administração empresarial não deve ser aplicada no contexto escolar.

Paro (2010), sobre o termo administração, a vê como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Um fenômeno universal, onde “direção” pode ser utilizada instintivamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração. Em outras palavras, direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte. A direção é então a administração revestida do poder necessário para se fazer responsável pela instituição, para garantir seu funcionamento de acordo com uma filosofia política de educação.

Já o termo gestão, é originado do latim que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação do ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente, um novo ente. O termo gestão tem sua raiz etimológica em “ger” que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz vem o termo genitor. (CURY, 2007)

Segundo Drabach (2015), atualmente a administração continua sendo usada na maioria das vezes, mas com um sentido diferente. Algumas vezes, “gestão” é apresentada como processo dentro da ação administrativa. Em outras, mostra a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista e em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político administrativo da educação. A adoção do termo gestão surge numa tentativa de superação do caráter técnico.

2.1 Gestão democrática, gerencial e compartilhada: Perspectiva histórica

Conhecidos os termos administração e gestão e suas diferenças explicaremos agora acerca da gestão democrática, da qual nota-se a dificuldade, mesmo a gestão democrática sendo um princípio da educação desde a Constituição de 1988, em ser realmente efetivada nos dias atuais.

Conforme afirma Dourado (2006), a gestão numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, assim como nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

A gestão democrática, no sentido lato, pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com Souza (2009), a gestão democrática é um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, avaliam, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam as ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções dos problemas identificados.

Na visão de Cury (2002), a gestão democrática é uma tradução dos princípios da administração pública descritos no artigo 37 da Constituição Federal, a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência sendo a gestão democrática a gestão de uma administração concreta, pois nasce e cresce com o outro.

Por fim, Licínio Lima (2000) afirma que a gestão democrática é uma perspectiva conceitual que foca nas intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo. São ações que se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, e que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, entre outros espaços. (SOUZA, 2009)

A elaboração da Constituição Federal foi influenciada pelos movimentos de redemocratização, e em seu artigo de número 206 a carta magna coloca a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Drabach (2015), disserta que inicialmente, houve um debate acerca da gestão democrática que se dividiu entre dois setores. O primeiro, dos que defendiam

a gestão democrática como um dos pilares para a construção de uma sociedade democrática. E o segundo, que defendia os interesses privados, compostos por representantes do empresariado educacional e das escolas confessionais, alegando que a ideia de gestão democrática deveria ser combatida, pois voltava-se contra a livre iniciativa, a liberdade de aprender e ensinar e ainda contra um pluralismo de ideias e instituições.

Como resultado desses debates, a gestão democrática vigorou apenas no ensino público como descreve a Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENEN) em 1996 reafirmou essa decisão e ainda delegou aos sistemas de ensino a implementação da gestão democrática na educação básica de acordo com suas peculiaridades.

Em seu artigo 23, a LDBEN atribui maior autonomia para as escolas se organizarem em ciclos, séries, períodos, semestres, alternância de períodos ampliando ainda mais a autonomia das escolas para avaliar e classificar os alunos mediante a verificação de rendimento escolar bem como outras disposições na mesma linha de pensamento.

Segundo Oliveira (2008) após os anos 1980, houve também a possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar seu projeto pedagógico, definir seu calendário, eleger diretamente seus diretores, constituir um colegiado entre outras possibilidades. O que pode ser visto como uma conquista da perspectiva da gestão democrática ou como a efetivação de uma das características da gestão gerencial.

Segundo Drabach (2015) a gestão democrática se dá pela articulação de três mecanismos básicos voltados para a descentralização político-administrativa, para a promoção da democratização da gestão e para a constituição e atuação de conselhos escolares, grêmios estudantis e eleição direta de diretores. Esses mecanismos são muito importantes, mas por si só não conseguem garantir que a democracia aconteça.

Os anos de 1990 no Brasil refletiram um contexto de reformas que objetivavam a modernização do Estado e sua adequação às exigências da economia mundial. E com o movimento reabertura político-democrática no Brasil e a volta dos movimentos sociais, também volta à cena ideias de participação nas decisões. Essas ideias influenciaram o campo da educação. (Oliveira, 2008)

No que diz respeito a administração escolar, cresceram as ideias de democratização dos instrumentos de gestão tais como: A descentralização administrativa e pedagógica, gestão participativa, eleições diretas para o cargo de diretor escolar, constituição de comissões autônomas e compostas para o acompanhamento e atuação nas políticas e também a instituição de colegiados eleitos pela comunidade.

Nessa mesma época, as reivindicações pela gestão democrática provocaram uma ênfase nas características já existentes de gestão participativa. Paralelamente ao movimento de busca de democratização da educação pública da educação brasileira, o gerencialismo educacional começava a tomar forma.

O gerencialismo foi uma nova forma de gestão no Brasil que ganhou seus contornos no governo de Fernando Henrique Cardoso e de seu ministro da Fazenda Luiz Carlos Bresser Pereira em 1995, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado e que culminou, ainda, na emenda nº 19 da Constituição Federal. De acordo com Heloani (2018), o gerencialismo foi movido pela necessidade das empresas e de um Estado mais preocupado com os resultados e as exigências do capital.

A reforma educacional dos anos 1990 buscava conciliar as diretrizes internacionais que enfatizassem a necessidade de construção de um novo modelo de gestão e a necessidade de reverter o quadro de exclusão educacional, que tinha ficado evidente através dos altos índices de evasão e repetência no país. A reforma visava uma reestruturação, principalmente nas funções sociais de modo a criar condições para a inserção do Brasil no mercado globalizado. (Drabach, 2015)

As principais medidas colocadas por essa reforma, aconteceram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), tais como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Suas políticas tinham como marca principal a descentralização administrativa, financeira e pedagógica.

Conforme explica Drabach (2015), a gestão gerencialista foi adotada com ênfase na descentralização, autonomia e participação, ideais que compõem uma gestão democrática, mas nesse contexto, tais ideais se mostram com sentidos diferentes dos que eram buscados nas políticas de reabertura e redemocratização do país.

De acordo com a reforma gerencial dos anos de 1990 no Brasil teve como características a existência de poucos níveis hierárquicos, ao contrário da pirâmide comumente usada. Outra característica é a descentralização política e administrativa, que ocorre quando responsabilidades, recursos, autoridade e funções são tiradas do órgão originalmente responsável e redistribuídas para outros órgãos e setores menores. A descentralização ocorreu por meio da flexibilização e desregulamentação da gestão pública, em busca da melhoria do

atendimento ao cidadão, que era visto como o cliente da empresa pública, reduzindo as mediações entre o cidadão e os serviços governamentais. (Oliveira, 2008)

A descentralização teve início com a municipalização, que possibilita maior controle sobre a gestão das políticas públicas pela proximidade física com meios de gestão. O que fez com que a descentralização fosse vista como sinônimo de democracia. O que aconteceu também por conta do contexto de democratização do país. Esse processo passou então a nortear as reformas na escola, iniciando desentendimentos em relação à divisão de responsabilidades e competências da gestão além de mudanças no financiamento das políticas sociais, com o surgimento do FUNDEF e com ajustes fiscais que viam os gastos sociais como investimento, embasados na teoria do capital humano (Schultz, 1973).

A autonomia neste contexto conforme Drabach (2015), é entendida como responsabilização que deve estar contribuindo com o aumento da eficiência escolar com custo mínimo. Além da adoção de controle sobre o trabalho desenvolvido na escola, se tornando uma obrigação a prestação de contas por meio das avaliações externas de desempenho.

Por meio da autonomia, as escolas passaram a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade, estimulando as escolas a buscarem complementação orçamentária por conta própria junto à iniciativa privada dentre outras fontes de capital. A participação passa a se centrar no estabelecimento de parcerias com setores sociais que se disponham a colaborar com a melhoria do ensino público.

As reformas gerenciais contribuíram para que preceitos e comportamentos da administração privada influenciassem cada vez mais as reformas educacionais em curso. Enfatizando a cultura da avaliação, transparência, publicização de indicadores, preocupação com a eficácia, com a performance, com as metas e com a maximização dos resultados e com questões de custos. Este contexto tem mais atenção no fator quantitativo e não no qualitativo. (HELOANI, 2018).

Atualmente, uma outra perspectiva de gestão tem ganhado espaço nos debates. A gestão compartilhada, que no governo Arruda, de 2001 a 2010, foi adotada como uma interpretação da gestão democrática, a partir da Lei de Nº 4.036 de 2007. O modelo tinha um discurso que se pautava na necessidade da criação, no DF, de um modelo de gestão mais participativo, eficiente e de resultados pautados em uma lógica empresarial de gestão. A lei tinha como proposta romper com indicações políticas de gestores escolares.

Instrumentos aparentemente democráticos de gestão foram usados neste modelo de gestão compartilhada, como a maior autonomia financeira para a escola, maior participação por

meio de consulta à comunidade na escolha dos gestores. Entretanto, a estrutura de poder continuava rígida e centralizada na cúpula, de forma que a estrutura não se alterou, o que revela a face conservadora deste modelo. (Araújo, 2011)

Segundo Araújo (2011) a gestão compartilhada no governo Arruda se aproxima do modelo gerencial proposto pelos neoliberais, que tende a induzir formas de autonomia financeira e participação no cotidiano escolar. Uma autonomia financeira que toma para as escolas a responsabilidade de seu financiamento e um ideal de participação muito raso e não efetivo, além de culpabilizar a sociedade pelo fracasso escolar.

Nos últimos anos, a educação obteve um modelo de gestão compartilhada sob uma perspectiva diferente da utilizada no governo Arruda, essa outra perspectiva de gestão compartilhada tem o objetivo de promover a gestão “nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de bombeiros militares” (BRASIL, 2019).

As escolas militares surgiram no Brasil, originalmente com o objetivo de defesa, hierarquia, disciplina e valores da corporação militar. Vale lembrar ainda que, as escolas militares seguem regimento específico, não aplicando assim, a gestão democrática em suas instituições de ensino. (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019)

No Brasil, o Estado pioneiro na implementação da gestão compartilhada foi o estado de Goiás. Que teve seu início com a solicitação para uma oferta de ensino fundamental e médio na Academia de Polícia Militar, porém, este primeiro movimento não se caracteriza como militarização das escolas públicas visto que a solicitação era destinada a uma escola da Polícia Militar. Alegando motivos de segurança pública, as escolas militares da Polícia Militar de Goiás foram criadas por projeto de lei, a pedido do povo, por meio de abaixo assinado. Mais tarde, em 2015, após uma manifestação dos professores em oposição ao governador, foram instituídos outros cinco novos colégios em escolas já existentes.

Assim, ao longo dos mandatos do governador Marcone Perillo, de 1999 a 2002; 2006 a 2011 e 2015 a 2018 foi iniciado o processo de militarização em que escolas públicas estaduais em funcionamento tiveram transferência de gestão para a polícia militar a fim de ofertar educação exclusiva aos filhos de militares. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018).

Assim, foram criadas seis escolas em 2001 e mais dezoito em 2013, de forma que até 2018 em Goiás, existiam sessenta escolas com gestão compartilhada no Estado. Tal iniciativa encorajou outros governadores de outros Estados do país, inclusive o Distrito Federal.

Com o Decreto nº 9.665 de 2019, se dividiam as dimensões do trabalho do gestor escolar. Visto que as dimensões administrativas e disciplinar ficariam a cargo de militares e a pedagógica, com o diretor escolar, extraindo do trabalho do gestor seu sentido político-pedagógico. Essa divisão das dimensões da gestão visava o controle do trabalho da gestão bem como dos professores, o que provoca uma desarticulação do trabalho pedagógico, afetando a escola como um todo.

Com o objetivo de formar cidadãos disciplinados, a gestão compartilhada ganhou força devida às altas notas no IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos alunos das escolas militares e pelo argumento de combate à violência (MENDONÇA, 2019). Tais justificativas não se atentaram ao fato de que, os alunos avaliados já eram bons e que as estruturas físicas de escolas militarizadas são melhores do que a das escolas públicas. Em relação a violência, em Goiás, Estado pioneiro na militarização das escolas, não houve diminuição nos índices de violência, visto que o zelo pela segurança pública não cabe a escola. (ALVES; TOSCHI, 2019)

Outra justificativa que se dá para a implementação da gestão compartilhada é a concepção de que a gestão escolar tem o papel de organizar a escola para atender as demandas do setor produtivo. O plano governamental federal, era de implantar uma escola no modelo de gestão compartilhada em cada Unidade da Federação. Depois, criar uma estrutura organizacional do Ministério da Educação, uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares vinculadas a secretaria de educação básica, para preparar um projeto para ampliar a participação de militares na gestão de escolas públicas. (MENDONÇA, 2019)

2.2 O perfil, a formação e as atribuições e necessidades do gestor escolar

Este tópico, tem como objetivo dissertar acerca da formação, atribuições e necessidades formativas dos gestores escolares, a fim de conhecer melhor as características destes profissionais. Por fim, buscamos iniciar a discussão acerca da gestão democrática

No que tange a formação do gestor, Oliveira (2008) afirma que após a Constituição de 1988, a administração escolar constituiu-se como uma disciplina específica e, nos cursos de pedagogia, uma habilitação com o objetivo de formar os diretores de escolas como administradores escolares.

É preciso que o gestor seja antes de tudo um professor, visto que o trabalho do gestor é construir e avaliar o projeto pedagógico de sua instituição de ensino. A autora ainda afirma que atualmente os cursos de formação de gestores têm duas configurações, sendo o curso como um

aprofundamento ofertado nos cursos de pedagogia ou como cursos de Pós- graduação *lato* ou *stricto sensu*. (Gracindo, 2009)

Durante muito tempo o gestor escolar só era preparado para as atividades de organização administrativa e questões burocráticas, a autora defende que a formação do gestor escolar deve deixá-lo consciente e apto a atuar sob processos de formações gerais das licenciaturas e específicos da gestão. Ela cita ainda que na literatura existem dois tipos de formação de gestor, a inicial, que se dá na graduação ou cursos de Pós- graduação e a continuada, que nem sempre se dá em cursos formais, mas também no constante contato intelectual com a gestão.

Assim, a formação de gestores escolares na perspectiva da gestão democrática deve se configurar da seguinte maneira:

A formação do gestor está assentada no desenvolvimento de uma postura crítica e democrática que considere a pluralidade dos sujeitos sociais da escola; busque a autonomia da escola e de seus componentes; favoreça a participação de todos, em diversos espaços escolares constituídos para tal; e compreenda a necessidade de transparência da escola frente à sociedade, dado seu público. (GRACINDO, 2009, p. 143)

Quanto ao papel do gestor, de acordo com Cury (2007), é o de assumir e liderar a efetivação do direito à educação no âmbito de suas atribuições. Souza (2008) define a gestão escolar como um fenômeno marcadamente político porque lida com disputas de poder a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com o poder é que pode dar à gestão em caráter potencialmente democrático. Afirma ainda que a gestão pode não ser democrática quando a disputa pelo poder na escola, acontece com grupos de pessoas rivais em relação a diferentes compreensões na busca pelo controle sobre a própria escola.

Segundo o que traz a LDBEN no seu artigo 12, II e VIII respectivamente, é atribuição da equipe gestora informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. E notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% do percentual permitido por lei.

Em Paro (2010) o diretor é encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins, pela atenção ao trabalho e pela coordenação do espaço humano coletivo, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade pelo seu bom funcionamento. A administração é a mediação para a realização dos fins.

No que tange o perfil dos gestores, em uma perspectiva da gestão democrática, é um gestor eleito que precisa ter experiência docente com formação referente à sua área de atuação docente, e não específica em administração escolar. Em contrapartida, o gestor na perspectiva gerencial entra na carreira por avaliação de competência técnica e de liderança e com longo tempo de experiência em educação e/ou funções administrativas com formação em nível superior, preferencialmente pedagogos com ênfase em administração escolar. (DRABACH, 2015)

O perfil do gestor que segue princípios democráticos, é de acordo com Amorim (2017) uma pessoa de diálogo, uma pessoa que exerce uma competência social e educacional em suas atividades. O gestor deve ainda entender que a gestão escolar é uma ação política, deste modo, exige-se uma visão ampliada da escola e da sociedade a fim de diminuir as possíveis dificuldades econômicas e sociais que precisam de parcerias externas para serem equacionadas.

Vieira e Vidal (2015) fizeram uma pesquisa e revelaram que segundo dados obtidos por meio do questionário do diretor da Prova Brasil de 2011, as maiores formas de ingresso na carreira de diretor eram por meio de seleção, com 9,7%, eleição com 19,9% e eleição mais seleção com 13,2%, juntando as três formas, o percentual resulta em 42,8% contra 45,9% das outras formas de indicação.

As pesquisas mostram ainda que em municípios, há maior porcentagem de ingresso na carreira por meio de indicação com 59,7% e as escolas estaduais têm sua maioria por processo de seleção e/ou eleição com 60,7%.

Com o fim de investigar aspectos relacionados ao perfil dos diretores das escolas públicas brasileiras a partir dos dados coletados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB) dos anos de 2007 e 2017, Marinho, Vieira e Vidal (2020) traçaram o perfil do gestor educacional. A pesquisa aponta que a função é majoritariamente ocupada por mulheres, mas tem havido um crescimento de 32,5% de participação masculina na função de 2007 para 2017. A maioria tem idade na faixa dos 40 a 49 anos. Cerca de 50,7% dos diretores declaram-se pretos e pardos, em 2017, valor que teve acréscimo de 16,9% em relação a 2007.

Quanto a formação, os percentuais de diretores que possuem graduação em pedagogia têm crescido em 2,1%. Com 58,5% dos gestores provindos de instituições particulares de ensino em 2017. É possível notar também a redução de 88,4%, de profissionais formados nas Escolas Normais, no exercício efetivo do cargo.

Em relação a pós graduação, há um aumento de 24,5% de diretores com pós graduação. Observa-se também redução dos diretores que tem outro trabalho a fim de completar a renda

de 29,5% em 2007 para 25,5% em 2017. Em contrapartida, houve aumento de 70,5% em 2007 para 74,5% em 2017 no percentual de diretores que obtém remuneração apenas do cargo.

No Brasil, as formas predominantes de acesso ao cargo de direção escolar são a seleção, eleição, seleção mais eleição (modelo misto), indicação técnica, indicação política e concurso público. A indicação, que continua predominante desde 2007, em 2017, apresentou um aumento de 6,5%, representando assim 46,2%. (MARINHO; VIDAL; VIEIRA, 2020)

No DF, a pesquisa de Moreira (2019) mostrou que o perfil do gestor de escolas de Ensino Médio é em sua maioria do sexo masculino com 57,1%. A maioria de 69,1% tem idade entre 41 e 60 anos. 45,2% se autodeclararam pardos e todos os profissionais participantes da pesquisa têm formação com nível superior e em docência e maioria de 61,9%, afirmam ter concluído especialização de 360 horas.

São gestores experientes, visto que 71,5% deles possui experiência de educação na SEEDF de mais de 16 anos, 31% afirmam ter mais de 21 anos de trabalho na instituição pública de ensino do DF e 71,4% com faixa etária maior que 41 anos de trabalho. Porém, em relação ao tempo de experiência atuando como gestor, 38,1% informaram ter tempo de atuação na direção escolar de até 2 anos e 23,8%, até 4 anos no exercício da função.

Quanto ao conceito de necessidades formativas, são entendidas nessa pesquisa a partir de Roegiers, Wouters e Gérard (1992), como a distância entre uma situação real e a ideal, e que pode comportar conotações objetivas, ao refletir uma necessidade natural e social, e subjetivas, uma vez que existe apenas por meio do filtro das percepções do indivíduo. Nessa perspectiva, a necessidade formativa é concebida em articulação a três polos principais: o da representação da situação atual, manifestada em termos de problemas, disfunções, exigências, necessidades; representação da situação esperada; expressa em termos de desejo, aspiração, motivação; e representação das perspectivas de ação, externado em termos de ações a serem desenvolvidas.

Necessidade também pode ser o que é percebido pelos sujeitos investigados como fazendo falta, retirando do termo necessidade qualquer sentido determinista ou utilitarista, mas enfatizando a percepção individual e contextualizada dos educadores sobre seu próprio trabalho, bem como seus desejos e expectativas em relação a formação pedagógica (PRÍNCEPE, 2010). As necessidades podem ser conscientes ou não. Mas quando são, não são facilmente percebidas, é preciso fazer surgir à mente aquilo que estava no inconsciente.

As análises das necessidades formativas auxiliam para que o indivíduo tenha maior envolvimento com a formação, pois torna-se uma formação que se adequa ao contexto do

indivíduo, sendo fundamental para identificar os desafios do trabalho, o que precisa ser melhorado e o que fazer para superar esses desafios.

A análise da necessidade vem como uma proposta de formação que inclui o formando na elaboração da proposta de formação, percebendo o professor como sujeito ativo de sua formação e rompendo assim com perspectivas mais tradicionais de formação. Desse modo, se faz importante a análise das necessidades formativas dos gestores, a fim de proporcionar uma formação com maior qualidade e utilidade, provocando em consequência a melhor atuação destes profissionais.

Deste modo, seguem alguns estudos acerca das dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares no desenvolver de suas funções. Em sua pesquisa com gestores iniciantes de escolas municipais de São Paulo, Silva (2018) apontou que as necessidades formativas expressas foram relacionadas a questões burocráticas, ações cotidianas ligadas ao funcionamento da escola. Tais como prestação de contas e utilização de verbas. Também apareceram questões como mediação de conflitos e desconhecimento da legislação por parte dos servidores.

O estudo de Leite e Lima (2015) buscou fazer uma análise das representações sociais dos diretores sobre seu papel e as dificuldades encontradas nas suas funções. Através da aplicação de um questionário, descobriu-se que dentre as dificuldades citadas pelos diretores, destacam-se o despreparo e a má formação dos docentes, a predominância da sobrecarga de trabalho e a ausência dos pais e da família dos estudantes. Também estão entre as dificuldades, porém citadas em menor frequência, as categorias políticas públicas e legislação; ausência de professores e funcionários; indisciplina e desinteresse por parte dos alunos; necessidade de estimular a todos na escola; aprendizagem dos alunos e rotatividade.

Outro estudo também feito em São Paulo, através de um questionário com cerca de 200 participantes, revelou que dentre os maiores desafios dos gestores estão, além da falta de orientações e informações corretas acerca dos tramites administrativos e a prestação de contas, estão a falta de preparo, comprometimento e motivação dos profissionais da área. Entram também como desafios as situações de trabalho como cobranças, exploração diante da responsabilidade, baixos salários e a desvalorização. (BRUSTOLIN, 2018)

Costa (2017) elaborou uma pesquisa sobre o trabalho do gestor escolar em duas escolas públicas de Rondônia, a fim de analisar as práticas e contribuições do gestor para a transformação do espaço em agência educativa. Sua pesquisa mostra que as maiores dificuldades encontradas na gestão escolar se encontram na falta de presença e

acompanhamento familiar, a falta de recursos para execução dos projetos e a falta de entendimento que, só se faz Educação com trabalho sério e em conjunto com a comunidade.

Com isso, podemos concluir destes dois últimos tópicos que, a gestão democrática entendida por nós tem por sua essência a participação de todos os envolvidos e a autonomia nas decisões.

E que com a redemocratização do ensino e a inserção da gestão democrática como um princípio constitucional do ensino, ocorreu um grande avanço conquistado pelo grupo de pessoas que defende uma educação de qualidade, voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Por ter sido incrementada já na Constituição Federal, a carta magna do país, a gestão democrática teve, por questões legais, que ser abordada nas leis de menor hierarquia.

Nos Estados mais ousados, foram redigidas leis específicas de gestão democrática dos seus sistemas de ensino tal como o DF. Outros Estados ainda, sem lei específica voltada para as normas de execução da gestão democrática, têm decretos, resoluções ou alguma lei específica sobre a eleição, indicação ou concurso para a função de diretor e vice-diretor e também sobre o Conselho Escolar nos seus sistemas de ensino.

Porém, notamos que, conforme a educação foi começando a ser vista como um negócio e ser comercializada, os grupos interessados no lucro, tentam obter o comando das instituições e conseqüentemente dos alunos, a fim de que a formação da classe popular sirva as demandas do capital. Essa tomada de controle das instituições de ensino é feita obtendo o controle da gestão escolar, que é um dos pilares do bom desempenho escolar.

Isso é feito implantando outras formas de gestão que prometem soluções de problemas que a escola por si só, sem a ajuda da infraestrutura e das políticas públicas governamentais, não pode resolver.

A população tem sido ludibriada com diferentes formas de administração escolar, pois são articuladas para parecer e colocar termos muito semelhantes aos da gestão democrática, já prevista em lei. Essa é uma das características da gestão gerencial, compartilhada e de outras que podem vir a surgir.

Outro fato que pode colaborar com o declínio da gestão democrática do ensino, é a previsão em lei de que cada sistema elaborará suas normas de ensino. O que deixa brechas legais que podem possibilitar o enfraquecimento da participação efetiva da comunidade escolar e autonomia da equipe gestora nas escolas.

No atual PNE, dentre as metas que relacionam e remetem de alguma forma a gestão democrática estão a meta 7. Que trata da qualidade de educação básica em todas as etapas e

modalidades, tem como estratégia apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola. Garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando a ampliação da transparência e o efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

E também a meta 19, que tem enfoque em assegurar condições para a efetivação da gestão democrática de educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto no prazo de dois anos da publicação da lei.

Porém, segundo Flores e Peroni (2014) a meta 19 apresenta a participação da comunidade escolar de modo superficial e genérico e ao mesmo tempo, apresenta princípios gerenciais como critérios de mérito e desempenho tentando, assim, articular no mesmo dispositivo duas perspectivas distintas. A meta ainda contraria o texto aprovado na Conferência Nacional de Educação, em 2010 que diz que a lei própria deve garantir a eleição direta para gestores de escolas públicas.

2.3 A gestão democrática no DF: Avanços e retrocessos

No DF, ao longo das últimas décadas, muitas foram as tentativas de implementação da gestão democrática. O modelo de gestão democrática aqui se atrela à construção de Brasília e a proposta educacional da nova capital sob a orientação de Anísio Teixeira. De acordo com Aires (2016) em 1957 se tem uma gestão democrática na primeira escola pública do Distrito Federal, quando oito diretoras assumiram em formato de rodízio a direção da escola num período de quinze dias, para que no fim, fosse escolhida uma diretora.

Na década de 1980, houveram vários movimentos democráticos pelo país e com isso a democratização dos processos de gestão e de escolha de diretores escolares ganhou força, de modo que em 1985 houveram as primeiras eleições para diretores escolares, no governo de José Aparecido.

Com a eleição de Joaquim Roriz, emergiram os ideais gerencialistas na educação, ideais esses que submergiram no governo de Cristóvão Buarque, quando foi aprovada a lei 957/95 sobre a gestão democrática das escolas públicas.

A Lei 957/95, potencializada pelo orçamento participativo nas escolas, trazia elementos inovadores para a época, como a eleição direta de diretores escolares e a ativa participação da comunidade nos mais diversos níveis e instâncias decisórios. Como afirma Rodrigues (2016, p.103) a referida lei “permitiu a ampliação não só dos espaços de participação coletiva nos

processos gestores da educação pública do DF, mas, primordialmente, instigou os sujeitos ao debate, trazendo à tona elementos que sequer eram discutidos pela escola e por aqueles que a constituíam.” Sendo mais complexa acerca da gestão democrática que a própria LDBEN, que foi promulgada posteriormente, mas com conceitos ainda muito superficiais de democratização.

Com a volta de Roriz, em 1999, que mantém seu pensamento gerencial, a lei foi revogada. No governo Arruda (2007-2011) mantém-se a linha de pensamento de Roriz. Em seu governo, até haviam eleições para gestores, mas após um processo seletivo realizado pela SEEDF, um modelo de gestão intitulado de “Gestão Compartilhada”.

O modelo de gestão democrática só volta a ganhar força com a eleição de Agnelo Queiroz, que sanciona a lei 4.751/2012, elaborada em plenárias com representantes das 14 coordenações regionais de ensino em todos seus segmentos, tais como pais, alunos, professores entre outros.

Com isso, de acordo com Rodrigues (2016), a gestão legitimamente democrática ao longo da história do DF, só foi retomada através de governos de partidos de esquerda, que, no DF, foram realizados pelo Partido dos Trabalhadores. Esses momentos ocorreram de 1995 a 1998 no governo de Cristovam Buarque, que implementou a Lei Distrital 957/95 e de 2011 a 2014, com Agnelo Queiroz, que trouxe a lei vigente, Lei Distrital 4751/12.

Deste modo, a Lei 4.751/2012 que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, segundo Aires (2016) expressa o esforço de materializar a coerência e pertinência à legislação em observância à concepção, princípios e mecanismos democráticos de gestão.

A Lei buscou assegurar a centralidade da escola no sistema escolar, ancorada em princípios da gestão democrática: a participação, descentralização, autonomia, transparência, qualidade social, democratização e a valorização. Esses princípios fundamentariam, ainda, as dimensões pedagógicas, administrativas e financeira da gestão. Quanto às formas de provimento ao cargo de direção, a Lei retoma a escolha do diretor e do vice mediante eleição, com a obrigatoriedade de realização de cursos de capacitação de 180 horas.

Retrocedendo um pouco no tempo, no ano de 2007, o governador José Roberto Arruda havia instituído a lei distrital nº 4.036/2007, que dispunha sobre a gestão compartilhada, com mecanismos inibidores de práticas de decisões coletivas e participação nas dimensões administrativa e pedagógica da escola. Essa lei foi recuperada pelo atual governador, Ibaneis Rocha, através da portaria conjunta nº 1 de 2019 da Secretaria de Educação e de Segurança Pública do Distrito Federal.

A portaria recuperada, dispõe sobre a implementação de um projeto piloto de gestão compartilhada para transformar as escolas públicas em colégios da Polícia Militar como uma estratégia para a contenção de indisciplina nas escolas e de melhorar o desempenho dos estudantes. (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019). Vale lembrar, que em seu plano de campanha, Ibaneis Rocha não emitiu a intenção de militarizar escolas públicas, citou apenas a reforma de escolas e a parceria das mesmas com áreas de esporte, cultura e lazer, nunca com áreas da segurança pública. (MENDONÇA, 2019).

Assim, em 2019, o Distrito Federal compartilhou com a Polícia Militar a gestão de nove escolas públicas de periferia localizadas em cidades com alto índice de violência. A proposta, é que as atividades de gestão escolar se dividam entre, a gestão disciplinar cidadã, sob responsabilidade da Polícia Militar do DF e a gestão pedagógica, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal, as duas com igualdade em hierarquia e submetidas à gestão estratégica, esta última que, por sua vez está sob o comando da Polícia Militar. Vale ressaltar que a PM tem e obedece a sua estrutura administrativa própria. (MENDONÇA, 2019)

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

O presente capítulo tem por objetivo discorrer acerca da formação continuada de professores, considerando a evolução do conceito de formação ao longo da história; sua abordagem nas políticas educacionais brasileiras e reflexos na formação de gestores escolares.

3.1 Conceitos e concepções de formação continuada ao longo da história

O objetivo desta parte do texto é abordar a formação continuada de acordo com teóricos que discorrem sobre esta temática e os respectivos acontecimentos históricos que influenciaram e foram modificando os conceitos e concepções que levaram ao entendimento atual a respeito da formação continuada. Por fim, será brevemente explanado acerca de dois programas de formação continuada para gestores no Brasil.

Sendo a experiência docente um pré requisito para o exercício de gestão, torna se necessário o estudo e a formação docente para o gestor na sua formação inicial, de modo que a função gestora acontece enquanto já se é professor e ocorre de forma temporária. Porém, somente os conhecimentos ofertados na formação inicial, não são suficientes para a atuação na gestão.

A preparação em áreas específicas para a atuação na gestão como planejamento, recursos humanos, gestão financeira, avaliação tem sido de extrema importância para o efetivo exercício do gestor. A formação continuada é então a possibilidade de o gestor estar aprendendo de forma contínua, de modo que a formação dos profissionais da educação tem sido orientada não somente para acompanhar as demandas da sociedade atual, mas para formar profissionais que formem os alunos com possibilidade de inserção nessa sociedade. (GRACINDO, 2009)

Para Santos (2010), a formação é vista como processo contínuo, que se desenvolve por meio da reflexão contínua sobre a prática pedagógica. A formação continuada é então, como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade social. Formação continuada é, antes de tudo, um processo de desenvolvimento humano e profissional, daí o seu caráter de busca permanente.

Segundo Alferes e Mainardes (2011) os primeiros indícios de preocupação com a formação continuada no Brasil ocorreu no contexto de ditadura militar. Nos anos de 1960, quando o Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o

tema do aperfeiçoamento docente, para verificar o que pensavam dos cursos, que eram pouco satisfatórios.

Com o andamento de fatos históricos e políticos no Brasil e no mundo, as tendências teóricas de formação de professores as concepções de formação continuada foram mudando, acompanhado o cunho dos acontecimentos da época. Autores como Santos, 2010; Curado Silva, 2016; 2019; Almeida, 2020 entre outros relatam que quanto a epistemologia da formação continuada, existem duas vigentes nas políticas públicas de 1970 a 2000; a racionalidade técnica e a epistemologia da prática.

A formação continuada de professores na perspectiva da racionalidade técnica, é uma herança do Positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX, fundamentada na ideia de que o progresso humano seria decorrência do desenvolvimento científico. Tem uma ação docente concebida de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico.

Outra característica da racionalidade técnica, é a não oferta de elementos para que os professores reflitam sobre suas práticas e, então, busquem soluções para os problemas ali encontrados. Ou seja, fundamenta-se num currículo normativo e prescritivo, orientado pelas teorias e técnicas científicas. Assim, os problemas da prática social que perpassam a prática docente e a prática pedagógica não são levados em consideração no estabelecimento dos fins educacionais.

Na perspectiva da racionalidade técnica, a formação docente é concebida como espaço de treinamento baseado na aquisição de competências específicas e observáveis, por isso, os termos treinamento, capacitação e reciclagem estavam vinculados à formação continuada. Havia uma valorização da objetividade na relação pedagógica que deveria ser neutra, apolítica e racional. (ALMEIDA, 2020; SANTOS, 2010; BERNARDO, 2019; SILVA, 2018)

Nos anos 1970 houve a valorização da racionalidade técnica, epistemologia supracitada, numa perspectiva ligada ao modelo taylorista de produção. A formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão pois era necessário formar profissionais mais qualificados para atender às demandas do governo militar para que pudessem formar trabalhadores. A perspectiva hierarquizada da produção taylorista manifestou-se no trabalho do professor, de maneira que foi concebido como um técnico em educação, ou seja, um profissional do ensino que se limitava a aplicar conhecimentos e técnicas derivadas de um conhecimento exterior.

De acordo com Santos (2010) a formação continuada, nesse período, foi concebida como um momento de “treinamento” do professor privilegiando-se processos de reciclagem,

cuja concepção de formação repousava na ideia de que era possível um reaproveitamento do conhecimento a partir da reciclagem e/ou do treinamento dos professores.

Com isso, Bernardo (2019) traz o termo “reciclagem”, que representa uma concepção “clássica” da formação continuada de professores. Trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por desconsiderar o professor como sujeito da sua própria formação que “como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida.” (BERNARDO, 2019 p. 198);

Alferes e Mainardes (2011) apontam os termos “treinamento”, como algo que era mais voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas e “reciclagem” que se referia à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função, para indicar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

O termo “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos. “Treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. As autoras situam ainda que o termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto.

O termo “capacitação” tinha o sentido de tornar capaz e habilitar, assim como os termos: educação permanente, formação contínua e educação continuada. Visto que tais termos tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

A década de 1980 foi segundo Freitas (2002), marcada pela ruptura com a racionalidade técnica, em um contexto de reabertura política brasileira, e movimentos em prol da educação e as análises começaram a abordar mais o contexto sócio-histórico. Foi também um momento marcado pelo engajamento dos professores em questões educacionais, passando a privilegiar o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares.

Fato que fortaleceu o movimento em defesa da escola pública, a luta pela erradicação do analfabetismo e questão da função social da escola. Houve também a valorização dos programas de formação continuada de professores, porém, ainda sem romper com o modelo tecnicista instaurado ainda nos anos 1970. Alferes e Mainardes (2011) citam que a formação continuada oferecida até então não surtiu efeito por falta de políticas de capacitação, visto que as propostas governamentais não atendiam às necessidades das escolas e dos professores.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, influenciados pela ideia de que apenas os encontros feitos nos cursos de formação continuada não eram suficientes para atender às necessidades docente, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço. Sendo necessário que os professores participassem de forma ativa na construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática. Neste período, as políticas educacionais percebiam o professor como destaque na construção de uma educação de qualidade.

Já a epistemologia da prática, que começou a ser fortalecida a partir dos anos de 1980, é uma abordagem teórica que se foi constituindo em contraposição à racionalidade técnica e à crise do conhecimento profissional. A epistemologia da prática, focaliza uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes.

Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação. Aqui, o *Lócus* da formação continuada é a escola em que o professor trabalha, pela valorização da prática, o professor deve se tornar tecnicamente competente esvaziando os processos de trabalho e formação dos professores de conteúdo. (ALMEIDA, 2020; SANTOS, 2010; BERNARDO, 2018; SILVA, 2018)

A década de 1990 tem um contexto de globalização cultural e econômica, desenvolvimento tecnológico e de aprofundamento das políticas neoliberais. Com a redemocratização, buscou-se um modelo de administração pública que alcançasse as necessidades e os interesses econômicos e sociais da população, ascendendo-se assim o modelo gerencial pelas reformas econômicas e políticas dos governos Fernando Collor de Mello de 1990 a 1992 e Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2003.

No início dos anos 1990, houve também um aprofundamento da crise institucional da formação continuada, que reforçou tendências formativas fundadas nos modelos da racionalidade técnica. Por outro lado, observa-se que, nesse período, ocorreu uma ação mais articulada do Estado quanto à oferta de programas de formação continuada, em virtude da necessidade de adequação dos sistemas de ensino às novas demandas da sociedade contemporânea.

A formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor buscando novos enfoques e tendências teóricas que focalizasse a prática docente e os saberes profissionais tecidos a partir dela.

O objetivo era a formação de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo uma correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das demandas do capitalismo na atualidade e para formar o “cidadão produtivo”, estes objetivos seguiam as recomendações dos organismos internacionais. Com isso, os cursos ofertados eram desvinculados dos problemas práticos que os professores enfrentavam nas escolas. (ALMEIDA, 2020; FREITAS, 2003)

Com a reforma educacional instituída pelo Estado a partir de orientações dos organismos multilaterais, a partir dos anos de 1990, a descentralização começa a nortear as reformas para organização e administração dos sistemas de ensino. O que culminou na transferência de responsabilidades e obrigações de órgãos governamentais para as escolas, os dotando por um lado de autonomia e por outro de uma sobrecarga administrativa e financeira.

Agora a escola tinha a autonomia de adquirir seus próprios recursos, não necessariamente provenientes dos Estados e Municípios, se estendendo na focalização dos aspectos regulatórios dessas políticas, tinha-se o professor como responsável pelos problemas escolares, e pela sua falta de qualidade.

Com isso, a sua formação sofre um processo de desqualificação, pois se torna aligeirada, fragmentada e esvaziada de conteúdo, há uma racionalidade produtiva e competitiva, uma concepção de educação pautada em resultados, disseminação de uma perspectiva de qualidade baseada na eficiência e na eficácia, tomando a temática da avaliação de desempenho docente como central para atingir os objetivos de equidade, qualidade e responsabilidade, e atender as demandas do mercado econômico mundial. (OLIVEIRA, 2002; ALMEIDA, 2020)

Em 2003, a partir da Portaria nº 1.403/2003 foi desenvolvida a proposta do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, recurso que seria usado para avaliar o desempenho e a competência do docente.

O profissional seria submetido a avaliações para manutenção de seus empregos ou até aumentos e bonificações salariais. Os resultados dessas certificações poderiam ser utilizados pelos gestores como critério em processos seletivos e no monitoramento e avaliação de políticas de formação docente.

Porém, com a grande pressão de entidades educativas contra a portaria, o governo recuou de sua decisão, mas manteve a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que foi implementada na portaria, uma rede constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

A formação continuada sofre com a LDBEN de 1996, que vai de acordo com os organismos internacionais, e cria novas instâncias e cursos de formação, objetivando a redução de custos com a formação dos professores nas universidades dando chance à expansão da oferta privada. (FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2008).

Alferes e Mainardes (2011) ainda explanam sobre as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador, que supervalorizam a subjetividade no trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor e sua prática baseados em saberes tácitos e esvaziada de conteúdo teórico científico–acadêmico. Os professores são vistos como profissionais capazes de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (professor-pesquisador).

A Partir de 2000, fomentou-se a reflexão sobre a prática Pedagógica. Em que a reflexão assumiu um caráter pragmático centrado no “saber fazer” do professor, assim, a formação continuada passa a ser compreendida como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões com caráter pragmático baseado nas competências por um modelo transmissivo.

Sob forte influência do neoliberalismo, e de suas diretrizes econômicas, as diretrizes educacionais também sofreram influências, ampliando-se a relação entre as políticas educacionais brasileiras e os Organismos Internacionais. Em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, foi proposto um modelo de educação a ser seguido pelos países economicamente menos favorecidos a fim de que se tornassem uma potência econômica através dela. Suas orientações deram origem aos planos decenais de educação.

Com isso, agências financiadoras como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) além de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foram apontadas para serem responsáveis pelo apoio técnico na decisão de diretrizes e metas da educação.

Também em 2000, o Fórum Mundial sobre Educação realizado na cidade de Dakar, juntamente com seus participantes reafirmaram o compromisso de alcançar a educação para todos até 2015, sendo a UNESCO, a responsável global em manter o ritmo da sua cooperação. Também neste fórum, foi mencionado que para alcançar a Educação para Todos, os governos deveriam melhorar a disponibilidade e a alocação de professores qualificados e motivados. Para

atrair e manter bons professores, os formuladores de políticas deveriam, igualmente, melhorar a formação dos professores, distribuí-los de forma mais justa, oferecer incentivos na forma de salários apropriados e criar carreiras atraentes.

Após essas políticas educacionais, houve uma grande adição nas políticas de formação continuada resultando em novas propostas e programas. Com a criação do Banco Mundial em 1944, e por ter um caráter monetário, a educação passou a ser vista como um fator importante na equidade e no desenvolvimento social do país. O BM apontou a necessidade de investimento na educação básica, principalmente aos menos favorecidos economicamente, proporcionando uma espécie de política compensatória. Porém os interesses do Banco Mundial eram de trazer uma educação que tinha como princípios a individualidade, competitividade e utilitarismo. Suas recomendações eram que se estabelecesse sintonia entre a educação e o trabalho.

Nesta perspectiva, o modelo de formação de professores foi considerado ultrapassado, precisando ser reestruturado, pois a grande quantidade de teoria atrapalhava a formação continuada da prática. Porém, ao mesmo tempo, o professor foi visto como peça crucial para construção de novas práticas educativas que proporcionassem conhecimentos tanto teórico como práticos, e também as capacidades, valores e até atitudes necessárias para o novo modelo de sociedade, havendo a necessidade da melhoria do status, da autoestima e do profissionalismo docente, além do seu ambiente de trabalho.

A função social da educação se reduziu a dar ao indivíduo ferramentas que o auxiliem na sua adaptação às mudanças tecnológicas de produção e às alterações de estrutura do mercado de uma economia cada vez mais competitiva e globalizada.

Porém ao mesmo tempo, traz se um professor que se auto responsabiliza por sua eficácia em busca de um aumento salarial ou da própria manutenção de seu emprego. Traz também uma formação continuada do professor para o que o aluno aprenda, sendo essa aprendizagem o que mede a qualidade deste professor, caracterizada pela meritocracia, pois só é feita a formação para a obtenção de lucro e pelo apelo prático na formação deixando de lado a ciência.

Ao diretor, foi dada a pressão de atingir as metas do progresso técnico, da equidade, da eficiência, da eficácia, da competitividade e das mudanças nos procedimentos tradicionais e planejamento. (OLIVEIRA, 2012; SANTOS, 2010; ALMEIDA, 2020, MOREIRA, 2019).

A epistemologia da práxis, então, foi elaborada a partir da relação entre a teoria e a prática. Podemos encarar essa relação como uma atividade que o homem exerce e que

influência sobre seu próprio pensamento, buscando-se fazer prática uma verdade teórica, para que essa prática tenha um conteúdo de práxis transformadora.

Na práxis, segundo Curado Silva (2019) a formação de professores busca uma formação do sujeito histórico embasando-se em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, construída no trabalho docente e que oferte a compreensão da realidade socioeconômica-política e que os ajude a orientar e transformar essas realidades.

Nessa perspectiva, a formação docente ocorre na interação com o meio e o professor, se orientando pela explicação teórica da realidade, pela experiência vivida, pela sua interpretação do que foi vivido e pela sua construção de sentido e significado. A formação continuada funciona aqui como uma mediadora na formação do indivíduo, entre a vida cotidiana da atividade social e a vida não cotidiana a partir do conhecimento social.

Além disso, Curado Silva (2019) afirma que as políticas públicas têm investido em projetos de formação com enfoque na epistemologia da prática. Mas na maioria das vezes, essas políticas resultam em ações descontinuadas das práticas. Partindo da problematização de suas práticas, os professores podem propor alternativas conjuntas e desenvolverem projetos implantados, discutidos e aperfeiçoados, transformando assim o ensino em aprender a aprender.

Sabemos que o conhecimento acerca das epistemologias pode nortear nossas concepções sobre a formação continuada, apontaremos agora concepções descritas por alguns autores. Iniciando por Curado Silva (2019), que vê a formação continuada num sentido polissêmico, pois pode se situar em diferentes polos relativamente distintos, mas contraditoriamente e dialeticamente postos na função e no ato da atividade de formar.

O primeiro polo, revela a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar a fim de atender as demandas da sociedade capitalista.

O segundo polo, enfatiza a dimensão da emancipação do sujeito, ou seja, redimensiona o saber, o saber fazer e o ser, numa perspectiva de construção que integra todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a análise do real, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana.

Curado Silva (2019) admite a formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação, que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Ela adota ainda um conceito de

formação que consiste em investigar, fundamentar, organizar, analisar, estabelecer relações e construir a práxis criativa, ou seja, a formação do ser humano se dá não por retenção de saberes expostos pelo outro, mas pela apropriação e construção permanente de um processo próprio de conhecer.

Para Santos (2010), a concepção de formação continuada parte do princípio de que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional. É o espaço de confronto entre conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos desde a formação inicial e nas experiências do indivíduo. É também, o espaço impulsionando a dúvida, a curiosidade epistemológica e a possibilidade de ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam ser úteis para a condução do trabalho docente. Ou seja, é como um processo de preparação intelectual, técnica e política para responder às demandas inscritas na realidade social. A formação continuada é parte de um processo inacabado, e em constante reelaboração do trabalho pedagógico, é parte constituinte do exercício profissional do professor.

Em Almeida (2020), a formação continuada se concebe além de seu caráter instrumental, técnico e de treinamento. É importante que exista a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a partir da visão da práxis enquanto ação humana transformadora. A formação continuada requer a formação do sujeito histórico com a união da teoria e da prática, elaborados em seu trabalho de modo que ele compreenda as diferentes dimensões de sua realidade transformando-a.

A formação continuada é compreendida a partir de Libâneo (2008) como “condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. (LIBÂNEO, 2008, p.227) Constitui-se no prolongamento da formação inicial e visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Além disso, o autor ressalta que a formação permanente se torna fundamental em uma profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana. Em especial, em momentos de renovação de currículos, desenvolvimento de novas tecnologias, acentuação dos problemas sociais e econômicos que alteram as formas de viver e aprender, e na diversidade social e cultural dos alunos que é reconhecida e integrada à escola.

Em nossa concepção, a formação continuada é um processo de conhecimento e ação, cíclico, que envolve a aprendizagem, o ensino e a transformação. Estes três elementos devem estar presentes para que se configure a formação continuada efetiva. É preciso que o professor passe

pelo processo de aprendizagem acerca de como ser professor, para que assim, possa ensinar seus alunos com consciência de sua intencionalidade e por fim instigar a transformação daquele contexto naquele espaço. Quando transformado um contexto em específico, o professor parte para o próximo que deve ser transformado, precisando assim por em uso sua aprendizagem para que de novo, possa ensinar para transformar.

3. 2 Abordagem da legislação brasileira sobre a formação continuada de professores e de gestores

Assim, tendo sido mencionados os aspectos históricos e conceituais com relação a formação continuada, comecemos agora a explicar um pouco mais no que diz respeito ao aspecto dos planejamentos e legislações a partir dos quais este tema é regido.

Ainda nos anos de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a formação continuada é descrita como um direito do professor e é um instrumento de valorização profissional assegurado nos planos de carreira, como informa o art. 67 da LDBEN nº. 9.394/96. Tanto, que a lei definiu responsabilidades aos entes federados buscando a promoção da formação continuada, aumentando os espaços formativos. Porém, sem descrever os procedimentos que a formação deveria seguir.

A Lei nº 9394/96, trouxe a formação continuada como um caminho para preencher os problemas não solucionados na formação inicial do professor, tendo a formação continuada de professores como algo compensatório. A exemplo, citamos o Art. 87, § 3º, inciso III da LDBEN nº 9.394/1996, que diz que os programas de capacitação podem ser feitos a distância, uma proposta que deixa de lado os problemas vivenciados na prática da escola e em contrapartida valoriza o processo de aquisição de conhecimento científico.

Neste mesmo artigo, também é descrito que até o fim da década só serão admitidos professores graduados ou formados por treinamento em serviço, um treinamento de formação complementar de professores em exercício. A Lei ainda mostra, uma precarização da formação quando dá atributos utilitaristas às competências pedagógicas e também caracteriza o trabalho docente como o de um administrador das práticas pedagógicas, um “tarefeiro”. Revelando o caráter do saber fazer, esvaziando-se assim o trabalho docente. (SANTOS, 2010; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015)

Em 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou o PNE, com vigência de 2001 até 2011 e que trazia metas e estratégias. Tal qual a de atribuição de cada sistema de ensino para definir suas próprias normas de gestão democrática do ensino público, destacar a

flexibilidade e desburocratização como iniciativa e ação inovadora nas instituições escolares, assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliação da autonomia financeira, estabelecer programas de formação continuada visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escola e estabelecer cinco anos para 50% dos diretores escolares possuírem formação específica em nível superior, preferencialmente em cursos de especialização.

No PNE em vigência (2014 - 2024) defende-se a ideia de que a formação continuada é essencial para a melhoria de qualidade na educação. E traz a formação continuada como algo a que se deve dar atenção. O documento traz nas metas 15 e 16 questões sobre a formação inicial e continuada, pode-se notar que o documento traz a valorização da experiência prática. Na sua primeira estratégia da meta 16, a lei prevê um dimensionamento da demanda pela formação continuada em regime de colaboração com os estados, municípios e a união, assim como a LDBEN, mas, nada é dito acerca da forma e condições em que essa formação continuada deverá ser executada.

A meta 19 do PNE, aponta e reafirma o modelo gerencial, por assegurar a efetivação da gestão democrática da educação em escolas públicas, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, e a consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União. Como podemos observar a seguir:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Para que esta meta seja atingida, a primeira estratégia articula a nomeação de diretores escolares a partir de critérios técnicos e de desempenho, com repasses de recursos financeiros, reforçando assim a meritocracia e mecanismos gerenciais de educação. (FLORES; PERONI, 2014)

A oitava estratégia da meta 19, que disserta sobre a formação do diretor escolar, traz o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares. A estratégia busca aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. Se tornando essa estratégia claramente um mecanismo de enfraquecimento da gestão democrática, requerendo um gestor gerencial, capacitado para liderar, mobilizar e motivar, para a racionalidade e eficiência na escola. (MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015; MOREIRA 2019)

Acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de associações científicas terem sido contra a padronização e homogeneização de um currículo nacional de educação básica, o até então ministro da educação, Cid Gomes em 2015, definiu a BNCC alegando que com o documento se cumpriria o PNE e outras legislações educacionais.

A política da BNCC constrói um discurso normatizador e regulador quanto a sua intencionalidade de alinhamento da formação docente e entre outros. Entretanto, houve o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos com interesses em torno de um mercado educacional.

Sob o governo de Michel Temer, houveram algumas mudanças no processo de elaboração da BNCC, sendo ela redirecionada com a ruptura da concepção de educação básica. A formação continuada se sobressai aqui como um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma na educação básica.

A BNCC então, regulariza e se coloca conivente com ações de formação de professores partindo da iniciativa privada, acelerando e esvaziando de conteúdos os cursos de formação que podem ser ofertados até para quem não é da área docente, de forma presencial ou não. Visto que em sua visão, para ser professor só é necessário um treinamento, para que ele consiga aplicar conteúdos já pré-estabelecidos na sala de aula. Isso possibilita o barateamento no custo em formação de professores distanciando essa função das universidades e aproximando-a da iniciativa privada. (AGUIAR; DOURADO, 2019; HYPOLITO, 2019)

Em nível distrital, o Plano Distrital de Educação (PDE) que está em vigência é o primeiro, e foi sancionado em julho de 2015, tem vigência até 2024 e foi construído seguindo os parâmetros estabelecidos pelo PNE também em vigência, a partir da participação da comunidade escolar, da sociedade civil e do poder público.

O PDE compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado democrático. Para sua construção, foram levados em conta quatro eixos:

universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria – no campo, nas cidades e nos presídios –, assim como, o aumento da oferta em creches; financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo do Distrito Federal, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade – CAQ; valorização dos trabalhadores da educação; e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal. (Secretaria de Estado de Educação, 2020)

No Plano Distrital, a formação continuada está diversas vezes descrita em estratégias de diferentes metas, tais como, a meta sobre a universalização da matrícula líquida no ensino médio, a meta sobre a universalização do atendimento educacional aos estudantes com deficiência, sobre a alfabetização na idade certa, sobre o incentivo à pós-graduação e sobre o atendimento escolar aos adolescentes em conflito com a lei.

A meta 15 do PDE, foi dedicada exclusivamente para a formação continuada. A meta, constitui em garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PDE, a Política Distrital de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assegurando a formação adequada a todos no prazo de vigência desta lei.

De acordo com estes incisos, são profissionais da educação básica, professores de nível médio ou superior, habilitados para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim e licenciados em pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (BRASIL, 1996)

O PDE também retomou o discurso da formação como decisiva na conquista da melhoria do ensino da Educação Básica. E sugere que a formação continuada garanta um maior protagonismo dos docentes, privilegiando estudos e reflexões coletivas sobre a prática pedagógica. Deste modo, a formação continuada fica subordinada a uma perspectiva de melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno. (SANTOS, 2010)

O PDE, deixa explícito na meta 5, que visa a alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, que uma de suas estratégias para alcançar tal meta, é promover a formação continuada dos gestores escolares sobre as políticas públicas a serem implementadas em relação à alfabetização dos estudantes.

Outro documento que vale ser citado é o regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal (2015) que regulamenta a organização pedagógico-administrativa das unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

No que se refere à formação continuada de professores, o regimento traz que estimular a formação continuada dos profissionais e garantir que as ações de formação continuada contribuam efetivamente para que a aquisição das aprendizagens são obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-Diretor, em articulação com os órgãos colegiados. Mostrando como os movimentos educacionais dos anos 1990 influenciam até hoje a educação

brasileira, como a descentralização e a passagem da responsabilidade, que deveria ser do estado e é repassado para os Diretores e Vice-Diretores. (DISTRITO FEDERAL, 2015)

Com relação a formação inicial de gestores da educação básica têm início nas universidades, em cursos de graduação. De acordo com o que diz o artigo 64 da LDBEN, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, entre outros, que não sejam professores, para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação.

Requisito viável, visto que de acordo com Gracindo (2009), a ação do gestor volta-se, fundamentalmente, para a construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, na antiga Resolução CNE/CP nº 1/2006, definiram que os profissionais formados nesses cursos estariam aptos ao exercício de funções de gestão e, em alguns casos, cursos de especialização se tornariam um dos principais meios de formação para o diretor escolar.

Com a ratificação desta Resolução pela Resolução nº2/2015, todos os cursos de licenciatura, formação inicial e continuada, possibilitam a formação na área de gestão, porém, nos cursos de licenciatura em pedagogia, a gestão escolar é abordada com maior profundidade, visto que se pode até fazer estágios supervisionados em gestão. Para as outras licenciaturas, é possível fazer a solicitação de formação específica na área. Além destes, os egressos de cursos de formação inicial em nível superior também poderão atuar na gestão. (BRASIL, 2015)

Quanto aos cursos de formação de gestores, se destacam por sua abrangência nacional o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

O Progestão, idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 2000 com parceria de universidades, fundações entre outras. Foi inicialmente formada pelas secretarias estaduais de Educação de 17 estados. É uma proposta de curso a distância destinada à formação continuada e em serviço dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país.

Sua proposta se apresenta em consonância com as orientações preestabelecidas pelo Banco Mundial, que entre outras determinações, propunha ações com o objetivo de buscar melhorias para a gestão escolar. O programa buscava dar condições mais favoráveis aos gestores na forma de gerir os espaços educacionais por meio da capacitação, aperfeiçoamento e especialização. (ARAÚJO, 2006) O programa tinha como objetivo formar lideranças

escolares comprometidas e focadas no sucesso dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

De acordo com Moreira (2018), o Progestão mostrou querer reformular as secretarias de educação, a fim de torná-las mais ágeis, transparentes e com ligação direta com os órgãos do governo. O programa se tornou um curso de formação em serviço para gestores escolares, enfatizando ideais de qualidade, liderança e eficácia na educação, mostrando-se assim, um reprodutor de um modelo de gestão gerencial.

O Programa Escola de Gestores, teve seu projeto piloto ofertado em âmbito nacional formulado pelo governo federal em 2004 apenas para gestores de escolas públicas, destinado a gestores, em exercício, de escolas públicas de educação básica, integrantes dos sistemas de ensino estadual e municipal. Tinha o objetivo de formar os diretores das escolas e contribuir para a elevação da qualidade do ensino fundamental, visto que o desempenho dos estudantes no Censo Escolar de 2004 e os resultados do Sistema de Avaliação Básica estavam baixos. O curso atribuiu aos gestores a responsabilidade e a gestão do seu próprio aperfeiçoamento e qualificação profissional. (AGUIAR, 2010)

Com a mudança de ministro da educação, a partir de 2006 o programa escola de gestores tomou novos rumos. Sob o comando do Ministro Fernando Haddad, o programa foi ofertado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e está regulamentado pela Resolução nº 24, de 16 de agosto de 2010 (com alterações da Resolução nº 37, de 21 de julho de 2011) e trabalha com a formação continuada de gestores escolares, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, a fim de desenvolver práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes e favoreçam o trabalho coletivo e a transparência na gestão escolar.

Segundo Aguiar (2010) o programa teve um perfil docente voltado para a emancipação humana numa sociedade igualitária, também focando na gestão democrática do ensino público. O curso priorizou a oferta de uma formação pós-graduada aos gestores escolares, buscando apoio em universidades federais, na modalidade a distância. Reconhecendo assim, a importância das universidades e da contribuição com suas pesquisas quanto a formação continuada.

Entretanto, Aguiar (2010), afirma que o programa de formação foi visto por alguns grupos como uma ação regulatória do governo Federal, que interferiu na autonomia dos estados e municípios e que onerou as demais instâncias governamentais sem retribuição financeira justa aos esforços despendidos pelos estados e municípios. Em sua visão, o curso ainda resultou numa

intensificação do trabalho e a precarização das relações de emprego, visto que no projeto original, um dos requisitos era a disponibilidade de, no mínimo, 10 horas semanais.

4. FORMANDO GESTORES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O objetivo deste capítulo é analisar o curso de formação continuada de gestores escolares ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no ano de 2018, o curso Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens – 2º edição.

O artigo 38 da Lei nº 4751/12, dispõe acerca da eleição para gestores escolares. Da qual uma das etapas do processo eleitoral, é a participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria de Educação. De acordo com a lei, o plano de trabalho desses cursos de formação, deve explicitar "os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas". (DISTRITO FEDERAL, 2012)

A análise do curso foi realizada a partir de quatro eixos principais, a saber: Estrutura do curso; metodologia; avaliação e fundamentos teóricos. Buscando então mais especificamente analisar na *estrutura* do curso aspectos como o período de realização; o número de inscritos; o tema; os objetivos gerais e específicos; os conteúdos e/ou unidades ministradas; e a etapa de ensino priorizada no curso.

Na *metodologia*, os aspectos analisados foram a metodologia utilizada no curso; as cargas horárias presencial indireta e a distância e como foi feito o acompanhamento pela EAPE durante o curso. No eixo *avaliativo*, foram analisadas as avaliações das atividades ministradas; a avaliação do curso pelos cursistas e a avaliação realizada pelos formadores.

E por fim, para analisar os *fundamentos teóricos* nos embasaremos em autores de referências escolhidos para embasar os cursos; a concepção de formação continuada dos programas de formação; a concepção de gestão inerente ao documento. Optamos por analisar esta edição do curso pois foi a edição mais recente a que tivemos acesso.

Quanto a estrutura do curso, ele foi iniciado no dia 19 de março de 2018 e teve fim no dia 22 de novembro de 2018. O curso foi dividido em cinco módulos e foram 160 vagas ofertadas apenas na Secretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Esta é a segunda edição de um curso composto por um total de três, a primeira, ofertada em 2017 foi destinada apenas para diretores eleitos em escolas de ensino médio. A segunda edição, a qual se destina o foco deste trabalho, foi ofertada aos gestores de escolas do ensino fundamental anos finais. Já a terceira edição, realizada no ano de 2019, foi destinada aos demais gestores eleitos.

De acordo com Moreira (2019), a SEEDF, reduziu a quantidade de professores formadores da EAPE para planejar e desenvolver os cursos de formação. Por isso a necessidade de dividir o curso em três edições. Vale lembrar que as eleições para diretores escolares ocorreram em 2016, o início do mandato dos diretores eleitos foi em 2017, o presente curso teve início em 2018 o que mostra um lapso temporal de um ano entre a tomada da função e o início do curso de formação, de modo que, durante um ano o gestor eleito assumiu e exerceu sua função sem curso de formação.

O objetivo geral do curso era contribuir para o fortalecimento da Gestão Escolar Democrática, com vistas à educação de qualidade social, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação pública do DF.

O quadro a seguir apresenta a estrutura organizacional do curso que se divide em módulos e se subdivide em unidades.

QUADRO 1 – Estrutura organizacional do curso

Módulo	Unidades
I- Políticas públicas para educação básica e gestão democrática;	1. Políticas Públicas e suas materialidades na educação básica; 2. Gestão democrática como política e seus órgãos colegiados;
II- Dimensão política-pedagógica da gestão escolar democrática: A organização do trabalho escolar e o projeto pedagógico;	1- Organização do trabalho escolar e o PPP da escola; 2- Projeto Político-Pedagógico e o trabalho coletivo;
III- Planejamento Curricular;	1- Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF e currículo escolar; 2- Planejamento Curricular da Escola;
IV- Avaliação Educacional;	1- Avaliação das aprendizagens do/a estudante pelo professor/a; 2- Avaliação institucional e avaliação de redes;
V- Dimensão Administrativa, Financeira e de Pessoas da Gestão Escolar Democrática;	1- Modelo de Financiamento da Educação Básica Pública de Brasília;

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a metodologia, a carga horária total foi de 180 horas divididas em 48 horas voltadas para a carga presencial, realizada em polos para facilitar o acesso do gestor, 84 horas para a carga indireta e 48 horas destinadas ao ensino a distância através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Foram feitos acompanhamentos destinados aos gestores por parte do formador, por escola, estruturado em atendimentos presenciais na EAPE, semanalmente e em vários horários. A metodologia utilizada no curso foi problematizadora dialógica participativa.

Quanto as avaliações, foram feitas a partir das atividades ministradas e pelas atividades no AVA através da leitura dos textos referenciais dos módulos e dos demais materiais tidos como obrigatórios ou opcionais; realização das atividades constantes nos módulos e outras que foram disponibilizadas na plataforma; participação no fórum de apresentação através de um breve memorial descritivo-reflexivo da trajetória de vida, em especial a estudantil e a profissional na área educacional.

A avaliação também se dava pelo planejamento, implementação, avaliação e elaboração de relatórios das tarefas solicitadas. E também pela leitura de textos referenciais dos módulos e levantamento e interpretação de dados dos diagnósticos. Estes, referentes à carga horária indireta que deveriam ser realizadas, necessariamente, pelos dois gestores, no caso, diretor e vice.

As avaliações realizadas pelos formadores foram feitas pela avaliação de presença e participação previstas para a carga horária presencial e socialização das atividades de carga horária indireta, tais como encontros, oficinas, palestras e atendimentos com o formador. No que se refere as avaliações do curso feitas pelos cursistas, não tivemos acesso.

Ao analisar mais especificamente os módulos ofertados no curso, verificamos que o Módulo I, que possui duas unidades, da qual a primeira, denominada “Políticas Públicas e suas materialidades na educação básica” tem como foco as Políticas Públicas para a educação básica. A unidade abordou temáticas como: definição de Estado e de políticas públicas, bem como políticas de governo e de Estado e políticas públicas em âmbito distrital e federal. Teve o objetivo geral de aprofundar e sistematizar as discussões e estudos sobre Estado e Políticas Públicas para a educação básica, focalizando na gestão escolar democrática.

Vemos então que já nos primeiros encontros foram discutidos e aprofundados temas básicos ao entendimento da atuação gestora na perspectiva da gestão democrática, o curso busca com isso fazer a contextualização teórica, para que o ensino aqui, não se torne uma mera passagem de conteúdo.

O curso adota um conceito de políticas públicas da qual a participação dos grupos sociais é um princípio em todas as etapas. Como podemos ver no trecho a seguir:

Sustentaremos então que a política pública não é apenas resultado dos interesses do governo ou dos grupos de pressão, e sim resultado de um mosaico de influências, interesses e posições. (EAPE, 2018 p. 07)

A partir da citação, podemos ver de forma ainda mais explícita o caráter democrático do curso. É comum relacionar o termo gestão democrática à eleição de gestores, mas a gestão democrática vai além da eleição. Se trata também do meio pelo qual todos os segmentos que fazem parte do processo educativo participam nas decisões e na maneira que serão implementadas na escola, num processo contínuo de avaliação de suas ações. (GRACINDO, 2009)

Ratificando isto, Luckesi ainda afirma que:

Uma escola é o que são seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes, e a comunidade. A “cara da escola” decorre da ação conjunta de todos esses elementos. E isso tudo ultrapassa eleições para os gestores e as Comissões decisórias que possam ser estabelecidas na escola. Essas atividades são importantes, mas irrisórias diante do que se pode fazer educativamente para a cidadania. (2007, p.5)

Deste modo, é fundamental que o curso priorize o ensino do uso adequado dos mecanismos de gestão democrática. A fim de que depois do curso, em seu local de trabalho, o gestor promova a construção de uma educação realmente democrática e provocando a democratização da democracia, fenômeno que como afirma Cury (2002), ocorre quando além de executarem políticas democráticas, há a presença cidadã nos momentos de tomada de decisões, os fazendo ter a participação em todo o processo por meio de conselhos, colegiados entre outros mecanismos.

Nessa perspectiva, Luckesi (2007, p.2) corrobora que:

Participar da gestão democrática da escola significa usar o espaço escolar como um recurso de educação para todos - comunidade, pais, professores e estudantes-, na perspectiva do “aprender a viver juntos”, de tal forma que os espaços públicos e particulares possam ser respeitados, de “modo ativo”, ou seja, no sentido de agir a favor de um modo mais satisfatório de vida para todos.

O curso também reforça com frequência a não neutralidade política das decisões, a fim de orientar o gestor sobre o funcionamento das relações de poder, para que o mesmo possa proporcionar aos alunos a educação como um direito. Além da ideia de escola como um espaço de disputa de interesses. Mostrando assim, uma aproximação do curso com teorias críticas da

educação. Teorias que encaram a educação como um campo político, como um espaço de disputa hegemônica.

A segunda unidade deste módulo, intitulada de “Gestão democrática como política e seus órgãos colegiados” dissertou acerca da Gestão escolar democrática a luz da lei de Nº 4.751/12, que teve como temáticas além da lei, um breve histórico sobre gestão democrática no Brasil. De forma a contextualizar o cursista acerca do conteúdo que está se debruçando.

O curso mostra que a:

a gestão escolar democrática deve [...] desconstruir o ambiente autoritário destinado a naturalizar a desigualdade social. É preciso que a comunidade escolar se conscientize e compreenda que a escola não pode continuar a pensar o indivíduo como aquele que não reflete, não sabe o que quer e não tem vontade política. Numa sociedade tão desigual como a nossa, o primeiro ato político de qualquer cidadão é a ousadia emancipatória. (EAPE, 2018 P, 35)

O trecho acima, enfatiza o papel emancipatório da escola regida sob a perspectiva da gestão democrática.

Foram utilizados para o embasamento teórico autores que têm uma visão mais crítica acerca do papel da educação na sociedade, enxergando a face política presente na administração da educação e criticando a tecnocracia presente na administração escolar, tais como Karl Marx, Adilson Cesar Araújo, Luiz Fernandes Dourado, Regina Vinhaes Gracindo entre outros com a mesma visão ideológica.

Vemos então que neste primeiro módulo, observando a partir de uma perspectiva democrática, já foi reforçado pelo curso a importância da participação coletiva nas políticas públicas educacionais. O módulo também alertou acerca da função social que a escola tem e da politização presente na administração escolar, visto que a escola pode ser usada como instrumento de controle do processo educativo. De acordo com os escritos de Drabach (2009), para trazer essa politização necessária ao espaço escolar, devem se promover práticas de participação na administração da escola.

O módulo II teve duas unidades da qual a primeira, intitulada “Organização do trabalho escolar e o PPP da escola” tinha como objetivo refletir de forma crítica o planejamento escolar, o processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e o papel da equipe gestora em um contexto de gestão democrática. Dissertou sobre as bases conceituais do planejamento e do trabalho escolar e sobre o papel da equipe gestora e os processos coletivos do Projeto Político-Pedagógico, a fim de auxiliar o gestor na organização do trabalho escolar.

A orientação de organização do trabalho escolar dada ao gestor pelo curso tem uma perspectiva participativa, em que todos ligados a escola pensam e executam as ações, caracterizada pelo planejamento intencional articulando a teoria e a prática. Mostrando assim, uma tendência embasada na epistemologia da práxis, em que há a busca em estabelecer a relação indissolúvel entre a práxis e o conhecimento. (CURADO SILVA, 2019)

O curso explica ainda que o papel do gestor é enfatizar as dimensões democráticas e fazer uma gestão emancipatória adequando o planejamento a fim de atender as metas e objetivos do coletivo de modo que o gestor se contraponha ao cenário atual comum da práxis social, em que a equipe gestora atende demandas emergenciais enquanto elabora o PPP da escola. (EAPE, 2018)

O curso busca trazer a importância da utilização do PPP, e não apenas a importância da sua construção. Pois, se a equipe gestora atende as demandas emergenciais enquanto faz o PPP, significa que o mesmo não está sendo utilizado, visto que o objetivo do PPP é justamente a orientação das práticas educacionais.

Outro conceito relevante a ser observado para a compreensão da teoria abordada pelo curso é da função social da escola:

A função social da escola é assegurar o direito às aprendizagens, democratizando o acesso à escola e ao saber sistematizado para as classes populares. Mas não basta garantir o acesso, não temos como falar em escola democrática se nela todos não estiverem aprendendo. Isso requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e reformuladas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos (as) estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo (EAPE, 2018. p. 11)

Em outras palavras, para Libâneo, um dos autores utilizados neste módulo do curso, a escola como instância de democratização social tem a função de ofertar aos alunos meios de se apropriar da cultura e da ciência acumuladas historicamente, a fim de desenvolvê-los nos seus aspectos cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos a reorganizar a crítica de tal cultura. Mas isso só será possível segundo Libâneo (2012), caso a escola exerça sua função básica e promova a aprendizagem dos alunos. Já a necessidade formativa dos alunos a atender, citada no trecho, diz respeito a não desistência do aluno por parte do professor, mas a insistência de forma que o aluno aprenda de fato.

Na segunda unidade “Projeto Político-Pedagógico e o trabalho coletivo” foi discutida a atuação da equipe gestora na mobilização da comunidade. Em que é reforçada a importância da participação nas tomadas de decisões e a importância dos órgãos colegiados enquanto expressão da gestão democrática na construção do Projeto-político-pedagógico. (EAPE, 2018)

De acordo com Gracindo (2009), o PPP não deve ser encarado como um instrumento neutro. Mas também não precisa ser um documento tecnicista e formal. A autora afirma que o PPP é, instrumento eficaz na construção da educação que se deseja. Se comportando como ponto de sustentação da escolha consciente e intencional do tipo de educação que a escola quer construir. Este módulo se embasa além de Libâneo, em Saviani, Paulo Freire dentre outros autores.

Deste modo, o segundo módulo trouxe elementos da elaboração do PPP, de forma que se ressalta a importância da sua construção conjunta. O curso trouxe também neste módulo o trabalho escolar, bem como sua função social. De acordo com o observado, para a realização concreta da função social da escola, é preciso que haja aprendizagem por parte dos alunos.

No módulo III, também com duas unidades, teve o objetivo de fazer a discussão de políticas curriculares e os fundamentos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF. Teve como autores de referência Gasparin, Saviani e Darcy Ribeiro.

A primeira unidade denominada de “Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF e currículo escolar” discutiu o currículo em movimento da SEDF e currículo escolar, que também se torna espaço de disputa de interesses na escola. O currículo em movimento do Distrito Federal, foi criado a partir de uma construção coletiva de todos os setores da comunidade escolar e resultou em um currículo integrado.

O currículo em movimento se fundamenta nas teorias crítica e pós-crítica de forma que:

Nessa perspectiva, o currículo se converte em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, é ideologicamente situado e considera as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. (EAPE, 2018 P.16)

A emancipação humana construída pelo conhecimento, é um processo contínuo de criação de sujeitos capazes de atuar com reciprocidade, capazes de dialogar e de participar de forma consciente. (FERREIRA, 2000)

A concepção de educação defendida no currículo em movimento é integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. O currículo se fundamenta ainda na Pedagogia histórico crítica e na psicologia histórico cultural, que busca compreender a realidade social e educacional e superá-las.

A segunda unidade, “Planejamento Curricular da Escola” discutiu o planejamento curricular da escola que deve ser usado e elaborado em conjunto, como reitera um trecho do curso:

a defesa de que o planejamento curricular da escola seja elaborado com a participação de todos os seus “atores”/ “habitantes”, como uma forma de qualificar a atuação dos profissionais da educação em busca da profissionalização docente e dos discentes no que se refere às suas aprendizagens. (EAPE, 2018 P. 41)

Malta (2013 p. 342) afirma que, “um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve”. Com isso, o curso mostra a defesa de um currículo integralizado, ensinando aos diretores escolares uma concepção de currículo, não como um documento elaborado por especialistas e que chega pronto para a escola meramente executá-lo, mas como:

o conjunto de princípios, valores, organização do trabalho pedagógico, organização dos saberes, a relação entre objetivos e avaliação. Enfim, o currículo da escola é tudo o que constitui o caminho que percorremos com vistas ao objetivo que queremos alcançar. (BARBOSA, 1997 apud EAPE, 2018)

A partir do trecho apresentado, juntamente com a análise do módulo, podemos afirmar que se tem a consciência do papel social, político e ideológico do currículo. De forma que o currículo, enquanto um dos meios pelo qual a escola se organiza e pensa suas práticas, determina a prática dos profissionais da educação. Fazendo com que, sem ter consciência, reproduzam-se os interesses das classes dominantes ou valorizem-se os interesses das classes dominadas.

Para definir os conteúdos do currículo, deve se pensar que tipo de aluno se quer formar e qual o papel da educação e dos professores nesse processo. Deste modo, o curso tem adotado assim como o currículo em movimento do DF, as teorias críticas e pós crítica de currículo. Teorias que podem contribuir para a construção da qualidade social, fazendo emergir ideologias das classes dominadas e o multiculturalismo, dando visibilidade a assuntos pertinentes as minorias. Nesse sentido, de acordo com Hornburg e Silva (2007, p. 63):

É por meio do currículo e na escola que as crianças devem exercer práticas democráticas. No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação.

Acerca da emancipação, Ferreira coloca como insubstituível a iniciativa de emancipar-se. Ela afirma ainda que:

Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe. Não se dispensa o educador, mas o seu papel essencial é subsidiar, apoiar, instrumentalizar, motivar, nunca impor, decidir, comandar. Daí a importância do planejamento participativo, caracterizado como aquele processo que começa pela tomada de consciência crítica que evolui para a formulação de projeto próprio de enfrentamento dos problemas conscientizados e sublima-se no reconhecimento da necessidade de organizar-se de modo competente. (FERREIRA, 2000 p.171)

Com isso, este módulo, destinado ao ensinamento acerca do currículo, propõe aos cursistas uma teoria de currículo político, social e ideológico evidenciando-se assim sua parcialidade e alertando, acerca da capacidade de reprodução ou transformação das desigualdades.

O módulo IV, que conta com duas unidades teve o objetivo de estudar os três níveis de avaliação educacional, avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala, externa ou de redes. Utiliza como autores Bondioli, Sordi, Belloni entre outros.

Na sua primeira unidade, denominada “Avaliação das aprendizagens do/a estudante pelo professor/a” dissertou-se acerca da avaliação das aprendizagens. De acordo com o curso, a avaliação das aprendizagens de um aluno é um processo de reflexão conjunta, e não algo pontual.

O curso propõe ao gestor um caminho avaliativo que vai muito além da obtenção de resultados para a classificação e seleção. Propõe uma avaliação contínua, qualitativa e emancipatória, tendo sempre uma intenção planejada e consciente da ação avaliativa por parte de quem está avaliando. Tanto as avaliações formativas quanto somativas devem ser usadas para avaliar o aluno, contanto que sua intencionalidade seja clara e com o fim não classificatório.

A segunda unidade, intitulada “Avaliação institucional e avaliação de redes” teve enfoque nas avaliações institucional e de redes. A avaliação institucional, permite de acordo com o curso, que a comunidade escolar de forma participativa e democrática repense suas ações quando necessário tomando decisões coletivas visando a melhoria processo educativo, avaliando o projeto político pedagógico e oferecendo dados para a tomada de decisões.

O processo avaliativo devendo ser planejado, registrado e publicizado para que a avaliação institucional seja formativa e retroalimente o Projeto Político-Pedagógico da escola sendo desenvolvida na perspectiva dialético-reflexiva. (EAPE, 2018)

Nota-se mais uma vez características democráticas explícitas quanto o processo avaliativo institucional. Essa característica se mostra no ato de tornar os resultados avaliativos públicos à população, estimulando a transparência dos atos públicos.

Em relação a avaliação externa, em larga escala ou de redes, é posta no curso como um mecanismo que ajuda a melhorar a qualidade da educação pública. Possibilitando assim, o acompanhamento das unidades de ensino, a fim de reorientar coletivamente as políticas públicas de educação caso necessário.

Deste modo, o módulo IV, que dissertou sobre os três tipos de avaliação educacional, reforçou algumas ideias acerca da ação reflexiva, tanto do aluno, quanto dos professores, a fim de promover a reorientação da prática caso necessário.

O módulo V, com apenas uma unidade intitulada “Modelo de Financiamento da Educação Básica Pública de Brasília”, teve o objetivo de compreender o processo histórico de vinculação constitucional, o funcionamento do FUNDEF e do FUNDEB e o modelo de financiamento da educação básica pública do Distrito Federal. Dissertando acerca do financiamento da educação. Teve como referência João Calmon, Davies (1999; 2007; 2008) entre outros.

O curso explanou o que dizem as leis acerca dos recursos destinados à educação nacional e do DF. O curso menciona a dívida histórica brasileira com a educação e afirma que apesar de serem consideráveis as porcentagens de vinculação de impostos destinados à educação, a quantia ainda não é suficiente para manter uma educação de qualidade para todos. (EAPE, 2018)

O curso apresenta, ainda, uma concepção de formação continuada, em que:

[...] o profissional da educação contribui para a continuidade na e/ou aquisição de saberes científicos, técnicos e/ou populares, bem como para a reflexão crítica acerca das práticas profissionais com vistas ao seu aperfeiçoamento. Por meio deste, temos a possibilidade de garantir a necessária atualização para a práxis cotidiana como educador. É importante que a formação continuada tenha conexão com o projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de promover a inovação das práticas do profissional no seu cotidiano. Ressaltamos também a necessidade de adotar a formação continuada dos gestores, articulando política de formação com política de gestão. (EAPE, 2018 p.45)

Caracterizando-se numa epistemologia da práxis, que de acordo com Curado Silva (2018, p. 336), teoria que defende a “concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a

compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas”

Ou seja, podemos encarar a epistemologia da práxis como uma atividade que o homem exerce e que influencia sobre seu próprio pensamento, buscando-se fazer de uma verdade prática, uma verdade teórica, para que essa verdade prática tenha um conteúdo de práxis transformadora. Sendo a práxis um conceito de um sujeito intencional, um ser social que age de acordo com um fim (CURADO SILVA, 2016; 2019).

De acordo com Moreira (2019, p. 98) “associada à práxis, a técnica torna-se autônoma, consciente dos objetivos e finalidades e tem compromisso com o coletivo.” Assim o curso expõe o aspecto técnico da função do diretor escolar, de forma que o valor democrático das ações burocráticas está na intencionalidade do sujeito.

Quanto as necessidades formativas dos gestores, como não tivemos acesso aos dados do Ambiente Virtual, usaremos como parâmetro estudos sobre as necessidades formativas de Brustolin (2018); Silva (2018); Leite e Lima (2015), Costa (2017) e Castro (2009), que apontam necessidades formativas recorrentes também no DF. Em seus estudos, nota-se que uma queixa comum dos gestores está relacionada a questões burocráticas, ações cotidianas ligadas ao funcionamento da escola. Tais como tramites administrativos e prestação de contas.

A partir da análise do curso, notamos que há sim um preparo acerca dos tramites administrativos de forma conceitual e legislativa. O curso destina ainda um módulo inteiro voltado para o financiamento da educação, visto que a necessidade formativa nesta área tem sido recorrente nas pesquisas. O curso ensina acerca do financiamento da educação, de onde vem e qual a destinação para cada tipo de recurso. Se encararmos que a necessidade referida no parágrafo anterior diz respeito ao “como” fazer, podemos dizer que o curso atende essa necessidade gestora, visto que disserta sobre o que é e como funcionam os tramites administrativos de forma detalhada.

Outra dificuldade percebida pelos gestores, é a falta de presença familiar nas decisões escolares e até no acompanhamento do andamento escolar dos alunos. O que dificulta também a efetivação do princípio de gestão democrática nas escolas. Há também a dificuldade dos gestores em mediar conflitos. A respeito destas necessidades, não se identifica conteúdo do curso de formação para gestores que as atenda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do gestor é elemento fundamental para a qualidade dos sistemas de ensino. Por esse motivo, atentar-se a sua formação se torna também uma preocupação com a qualidade da oferta do ensino.

O objetivo da pesquisa foi analisar os fundamentos teórico e metodológicos do curso de formação de gestores escolares a partir dos conceitos de formação continuada, necessidade formativa e concepção de gestão utilizadas no curso. Para tanto nos centramos no curso “Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens – 2º edição”, ofertado pela EAPE ano de 2018.

O trabalho realizado através de uma pesquisa qualitativa. Em que foi realizada através da análise documental, caracterizada como documentos oficiais, e também da análise bibliográfica, em que os textos para revisão foram colhidos em sites acadêmicos e repositórios. A pesquisa a partir da análise documental e bibliográfica, permitiu conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre os temas referência base para a análise do curso.

O curso foi ofertado a partir de uma metodologia problematizadora dialógica-participativa e contou com uma carga horária total de 180 horas divididas entre carga presencial, indireta e a distância através AVA.

Nossas análises permitiram verificar que o curso, busca ensinar a ação gestora sob a perspectiva democrática, alertando com frequência sobre a participação da comunidade escolar nos variados mecanismos de gestão, tais como a construção do PPP, do currículo entre outros. Mas a participação efetiva da comunidade, só virá quando eles tomarem conhecimento de sua função e importância na construção de uma educação de qualidade. Pudemos observar também na concepção avaliativa que o curso propõe, uma teoria formativa e não classificatória.

Quanto a concepção de formação continuada, pudemos observar que o curso tem características, como a adoção de teorias críticas e pós críticas de currículo. Além de constantemente elucidar acerca do poder transformador e emancipador que o profissional da educação tem, de forma que caracterizamos como epistemologia da práxis.

Quanto as necessidades formativas, que de acordo com os estudos, apontam em sua maioria, necessidades ligadas a questões administrativas, é possível, assim como evidenciam as pesquisas, que o curso não foi capaz de atender a todas necessidades apontadas pelos gestores nos estudos apresentados. Vale lembrar que a formação continuada é um processo contínuo, assim como as necessidades, que se modificam de acordo com o contexto do sujeito.

Apesar dos resultados da pesquisa, houveram limites no trabalho, como a inacessibilidade às informações do Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde se situam as atividades avaliativas dos cursistas, as suas avaliações em relação ao curso bem como outras informações relevantes a pesquisa.

Há perspectiva de pesquisas futuras a partir deste tema, como uma pesquisa que consiste em averiguar se os cursistas do curso de formação ofertado pela EAPE, ainda têm dificuldades na função gestora, e dentre essas dificuldades, quais foram mencionadas no curso e de que forma foram abordadas, e também quais dificuldades dos gestores não foram mencionadas no curso.

É possível também fazer uma pesquisa que nos dê o alcance real de aprendizagem dos cursistas no curso ofertado pela EAPE, visto que o grupo de gestores aqui descritos, exerceram sua função por um ano, a principio sem formação. Com isso busca-se saber se houveram outras fontes de formação e que perspectivas elas abordavam.

E também como perspectiva de pesquisas futuras a análise de outros cursos, visto que nos últimos anos o modelo de gestão compartilhada tem tomado a cena, se os cursos têm perdido seu caráter democrático em favor das características desse modelo de gestão.

6. BIBLIOGRAFIA

AIRES, C. J. et al. A gestão democrática no Distrito Federal na perspectiva histórico-legal: em busca da efetivação entre avanços, recuos e desafios. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (orgs.) **Investigação em política e gestão da educação: métodos, temas e olhares**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

AGUIAR, M. A S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161- 172, 2010. Editora UFPR. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____, M. A. S.; Dourado, L. F. (org.). (2018). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE.

_____, M. A. S. **A política nacional de formação docente, o programa Escola de Gestores e o trabalho docente**. Educar em Revista. Num especial 1. Curitiba: Editora UFPR, 2010

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2011.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de formação Continuada de Professores: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. Tese (doutorado em educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [online], v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. In. **Retratos da Escola, Brasília**, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018

AMORIM, A. **Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade**. Revista Lusófona de Educação, 35, 2017.

ANTUNES, R. T. O gestor escolar. Programa de desenvolvimento educacional: **Caderno de Gestão**. Maringá, 2008.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2011.

BERNADO, Elisângela da Silva. Ciclo(s) e formação continuada de professores: as perspectivas macro e mesossocial de análise de uma gestão educacional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 186-207, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1422/1040>>. Acesso em: 10 fev. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>> Acesso em julho de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 19 set. 2020. Acesso: 25 de out. 2020.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**/Luiz Fernandes Dourado-Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p.- (Curso técnico de formação para funcionários da educação. Profuncionario; 6) ISBN 85-86290-57-2 1. Gestão da educação 2. Escola pública. I Dourado, Luis Fernandes II Título III Série CDU 37.0142

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei no. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 jun 2020.

BRUSTOLIN, Renata Martins dos Santos. **Formação de diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado**: um estudo exploratório. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASTRO, Marta L. S. **Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: Implicações Para a Prática**. Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p.114-121, mai/ago.2009.

COSTA, Adriana da Conceição Vieira - **Gestão democrática**: um estudo sobre o trabalho do gestor escolar de duas escolas públicas no município de Alto Paraíso - Rondônia. Rondônia: [s.l.], 2017. P. 117.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação contínua docente como questão epistemológica**. Anais do Endipe. UFMT, Cuiabá, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002a.

DISTRITO FEDERAL, **lei n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: governo do Distrito Federal, 2007. Acesso em 22 jul. 2020

DISTRITO FEDERAL, **lei n. 957, de 22 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a gestão democrática da Escola Pública e da outras providências. Brasília, DF: governo do Distrito Federal, 1995. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916>. Acesso em 22 jul. 2020

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Proposta de Curso – Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Curso – Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital no 4.751/12**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 27 out. 2020

DRABACH, N.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Pedagógica**, v.16, n.33, p. 221-48, jul./dez. 2014. Disponível em:<<https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2851>> acesso em 23 de jul. 2020

FERNANDES SILVA, E. F., SILVA, M. A. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, p. 46-61, 2019.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000^a.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo: **Moderna**, 2003.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

GALINDO, C.J. 2012. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 7 (1):38-50.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**, 6ª edição. São Paulo: editora Atlas, 2008

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 135- 147, jan./jun. 2009.

HELOANI, R. Gerencialismo e educação: New Public Management - qualificação ou neurotização?. In: HELOANI, Roberto. **Modelos de Gestão e Educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HORNBURG, N., & SILVA, R. (2007). Teorias do currículo – Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, nº 10, pp.61-66.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V.M.M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. In: **RBPAAE**,v. 31, n. 1, p. 45 -64 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/58913/35192>. Acesso em: 20 jul.2020.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: **Editora Alternativa**, 2008.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2002

LUCKESI, CARLOS CIPRIANO. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação Continuada e Suas Implicações**: Entre a Lei e o trabalho docente. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição, São Paulo: Editora Atlas, 2003

MARINHO, Iamim Costa; VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Diretores escolares d Brasil: Mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período 2007 – 2017. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 15, p. 823-846, 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: gestão democrática sob ameaça. Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019

MOREIRA, Helane Araújo de Lima. **Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico?** 2019. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Org.). **Política e gestão da educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, v. 1, p. 127-146.

PARO, V. 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

PASSAGLI, Tatiana Serpa Guimarães. **A formação continuada das equipes gestoras na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal: uma perspectiva de educação democrática**. Monografia do curso de especialização. Brasília, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. In: SOUZA, D. B. de; MARTINS, Â. M. (Org.). **Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 147-166.

PRINCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 2010.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968, p. 17-40.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães. **A gestão Democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012**. 2016, Tese (doutorado em educação). - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ROEGIERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GERARD, François-Marie. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. *Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*, v.1, n.2-3, p.32-42, 1992

SANTOS, Edilamar Oliveira dos. **Formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116 f. Dissertação Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Maria Abádia da. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18. n. 56, p. 253-278, jan.- mar. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo Um Conceito de Gestão escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, 2009

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.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. Dialogia, São Paulo, n. 19, p. 47 - 66, jan/jun. 2014.

PERSPECTIVAS FUTURAS

No início da graduação, por ainda não conhecer muito sobre a área da pedagogia e sua abrangência em áreas de atuação, minhas visões profissionais acerca do futuro se limitavam nas salas de aula, como professora ou até mesmo professora-auxiliar.

Conforme fui conhecendo a pedagogia, fui abrindo meu leque de opções profissionais. Em alguns momentos da graduação me encontrei ainda mais perdida acerca do meu futuro profissional que no início da graduação, quando não conhecia sobre os campos de atuação da área pedagógica.

Atualmente, busco para um futuro próximo ingressar no mercado de trabalho, para começar a atuar nesta profissão da qual há muitos anos tenho me preparado para exercer. É também um desejo meu ingressar na pós graduação desta mesma universidade que me abraçou e me proporcionou tamanha liberdade. Gostaria de fazer o próximo processo seletivo para o mestrado acadêmico na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Para um futuro mais distante, que ainda é muito incerto na minha mente, procuro atuar na área de gestão de uma instituição de educação pública do Distrito Federal, ou até mesmo me iniciar na docência de educação superior. Em suma, busco para minha vida profissional algo que me faça sentir realizada, alegre e motivada.