



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Pedagogia**

**Raquel Marcília da Silva**

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES PARA  
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ENSINO PÚBLICO DO DISTRITO  
FEDERAL**

**Brasília**  
**2022**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Faculdade de Educação**

**Pedagogia**

**Raquel Marcilia da Silva**

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES PARA  
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ENSINO PÚBLICO DO DISTRITO  
FEDERAL**

Trabalho Final de Curso, apresentado para fins da obtenção do título de licenciatura no curso de graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília

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

**Brasília**

**2022**



RAQUEL MARCILIA DA SILVA

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES PARA  
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ENSINO PÚBLICO DO DISTRITO  
FEDERAL**

Trabalho Final de Curso, apresentado para fins da obtenção do título de licenciatura no curso de graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília

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

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Professor (a) Helane Araújo de Lima Moreira (SEEDF)

---

Professor (a): Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)

---

Suplente: Profa Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)

**Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022**

*À minha família, que tem sido meu apoio de cada instante e em cada atitude, mesmo quando palavras não eram necessárias.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente a Deus, por tantas vezes ter recarregado minhas forças e comprovado acreditar em mim diante dos momentos em que a desistência vinha à minha mente.*

*Ao meu esposo, Clayton, por seu apoio incondicional e seu amor demonstrado em cada detalhe.*

*À minha mãe e irmã, Ivânia e Isabela, por sua lealdade, seu apoio e sua amizade inigualável e por lutarem por mim em cada momento.*

*À minha avó que, mesmo diante de tantas dificuldades físicas, fazia questão de me levar à escola, enfrentando distância e tempo.*

*À minha tia Ilza e meu tio Raimundo, cuja parceria me fizeram crescer segura, cuidada e amada.*

*À minha tia Cristiane, por seu amor e força que sempre me inspiraram.*

*A toda minha família, que representa para mim a força e o verdadeiro símbolo de amor.*

*A Universidade de Brasília, que me proporcionou desenvolvimento e crescimento, pessoal e profissional.*

*À profª Drª Ana Sheila, que me proporcionou conhecimentos e crescimentos que a mim eram inimagináveis.*

*À minha amiga Larissa, cuja parceria em todos esses anos foram inigualáveis.*

*Minha gratidão eterna pela existência de cada momento e de cada pessoa cuja presença em minha vida me fez crescer e aprender cada vez mais!*

*Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.*  
*Paulo Freire*

## MEMORIAL EDUCATIVO

Minha trajetória escolar se iniciou aos três anos. Minhas lembranças, vagas, desses momentos refletem mais os momentos em que minha mãe entregava minha mão à professora e precisava ir embora. Eu simplesmente me desesperava nesses momentos, e mergulhava nas lágrimas, mesmo tendo minha prima ao meu lado. O momento em que tive que aprender, conhecer, me relacionar com o outro e com o mundo. Mas com o passar do tempo, as novas descobertas foram me envolvendo, e a escola se tornou um dos lugares mais confortáveis para mim.

Conforme meu crescimento, o aprendizado me encantou, e cresci como uma das melhores alunas na minha trajetória escolar, mas sempre fui uma criança muito apegada a minha mãe, e, acredite ou não, em plena fase de alfabetização, diante de um momento traumático, aquele momento de desespero ao me separar da minha mãe retornou, e passei por uma fase de choros durante as aulas, durante um ano. A minha mente de criança, àquela época, imaginava diversos acontecimentos, que me fizeram resistir a todo custo o momento de despedida entre mim e minha mãe na hora em que chegávamos a escola, quando eu tinha que ficar ali e ela tinha que ir embora. Foi quando me tornei aluna de uma professora excepcional, que, com toda paciência, carinho e persistência, me ajudou a superar o trauma e seguir em frente, aproveitando o momento que a educação me proporcionava ali.

Este momento foi muito marcante em todo meu processo educacional, porque me fez refletir quão desafiador deve ter sido para ela, todos os dias, determinar uma atividade que me fizesse esquecer os traumas e pensar no momento que a aula estava me proporcionando. Aquela professora me mostrou um dos fatores mais motivantes na educação: se trata de acreditar no futuro de alguém.

Com o passar do tempo, conheci a Universidade de Brasília. Ouvi falar dela no ensino fundamental. Estudar nessa instituição se tornou um dos meus principais objetivos. Me formei no ensino médio com notas boas, em alguns momentos medianas, A concorrência para entrar na UnB demorou um pouco mais do que esperava, mas aconteceu, e na segunda opção de curso, que veio a se tornar a primeira, porque simplesmente me encantei pela Pedagogia, já no primeiro semestre.

A UnB e o curso me proporcionaram muitos aprendizados, muitas construções, reflexões, fui diversas vezes confrontada com conceitos que me fizeram aprender a criticar e me posicionar.



Através de um convite, decidi ingressar no Projeto de Iniciação Científica, a primeira vista pensando somente nas vantagens de alcançar mais horas complementares e na possibilidade de bolsa. Só o que eu conhecia sobre o trabalho e formação da gestão educacional estava vinculada a única disciplina que tinha realizado até então (Organização da Educação Brasileira), mas através de um convite da professora que lecionou a disciplina, pude mergulhar no assunto, o que foi muito significativo para me construir enquanto sujeito e futura educadora.

Os aprendizados que construímos, juntamente com minha colega de projeto, Larissa, e nossa orientadora, profª Ana Sheila, me encantaram. Tive a oportunidade de aprender com professoras maravilhosas, como a profª Kátia e profª Shirleide, e me deparei em meio a discussões tão ricas que fazer parte disso se tornou, se é que essa palavra consegue descrever, uma grande honra.

A partir desse processo contínuo de aprendizados, que desenvolvi durante toda a realização do curso, decidi construir este trabalho de conclusão de curso a partir dessa temática, cujos aprendizados serão levados para toda minha trajetória profissional e pessoal

## PERSPECTIVAS FUTURAS

Os aprendizados durante o curso me apresentaram a educação frente a realidade e a educação que podemos construir. Diante disso, percebi ao longo do curso que a educação não é totalmente dependente de determinações exteriores, mas principalmente, a educação depende de pequenas atitudes, no dia a dia, que constroem sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Diante disso, a educadora que pretendo ser é aquela que vi em professores que não se sujeitaram a repetir o tradicionalismo, mas que “ousaram” diante da sociedade, que questionaram a realidade e visaram construir seus educandos sob essa perspectiva construtiva.

A educadora que pretendo ser é aquela que não se limitou a técnicas para moldar os sujeitos exclusivamente sob a perspectiva trabalhista, mas aquela que, assim como a professora que me ajudou em um trauma que, à perspectiva de outros professores parecia ser “coisa à toa” de uma criança, enxergou em mim o potencial de me perceber, me criticar e me construir.

A educadora que quero me tornar é aquela que percebe nas subjetividades, nas especificidades, nos conhecimentos dos educandos, oportunidades de se desenvolver, ao contrário dos professores que enxergam crianças como papel em branco, que não sabem, não conhecem, não são.

A professora que pretendo ser é a que enxerga em seus alunos as possibilidades de transformações na sociedade, é a que enxerga que seu trabalho construirá perspectivas de mudanças e avanços, ao contrário daqueles que determinam através de suas atitudes diante do próprio aluno que ele não tem futuro e não é capaz de aprender.

Pretendo ser a educadora que constrói o outro e se constrói, que conhece a importância de tomar seus alunos críticos, que percebe a importância de seu trabalho diante de tantas pressões por retrocessos, enquanto a possibilidade de transformar a sociedade e desenvolvê-la no sentido libertador.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso compõe um recorte da pesquisa intitulada *A Formação Continuada de Gestores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, financiada pela Fundação de Apoio a Pesquisas do Distrito Federal (FAP-DF), que objetiva investigar a formação continuada dos gestores escolares da rede pública do Distrito Federal, no âmbito das necessidades formativas e no marco da gestão democrática no DF. Este estudo objetiva, portanto, analisar as necessidades formativas dos gestores escolares do DF, considerando que tenham realizado pelo menos uma das formações oferecidas pela EAPE/SEDF entre 2012 e 2018. Especificamente, objetivamos: i) analisar o perfil dos diretores e vice-diretores; ii) investigar se os cursos ofertados pela EAPE/SEDF se articulam às necessidades formativas dos gestores; iii) levantar as necessidades formativas dos diretores para a sua atuação na gestão democrática. Para o alcance dos objetivos, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, através da aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, aos gestores escolares das Coordenações regionais de: Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Guará, Brazlândia, Santa Maria e Núcleo Bandeirante. Os resultados indicam que, em síntese, as formações oferecidas pela EAPE/SEDF estavam vinculadas às necessidades de formação dos gestores, em especial nos aspectos da compreensão da concepção de gestão democrática e aspectos da organização do trabalho da escola; no entanto, os gestores consideram necessário o oferecimento de uma abordagem mais profunda em mecanismos financeiros da gestão, como mecanismos e legislações para prestação de contas na gestão e aspectos administrativos e pedagógicos da gestão. Também observamos a necessidade de abordagens mais vinculadas à realidade e ao cotidiano dos gestores na atuação na escola. Os resultados demonstram que a gestão escolar, apesar de possuir um caráter democrático, ainda tem sido pressionada pela produção de resultados, o que gera a necessidade por parte dos gestores de compreensões de caráter gerencialista na gestão. Diante disso, é necessário que se desenvolva uma formação relacionada com as necessidades de desenvolvimento dos gestores no sentido crítico, para construção de uma gestão embasada no desenvolvimento coletivo.

**Palavras-chave:** Necessidades formativas; gestor escolar; gestão democrática; formação continuada.

## ABSTRACT

The present course conclusion work integrates the research entitled *Continuing Education of managers of the public education network in the Federal District*, financed by Federal District Research Support Foundation (FAP-DF), that aims to analyze continuing training of the managers in the Federal District, in scope of the training needs and in the march of democratic management. The present study aims to analyze the training needs of school managers in the Federal District, considering that they have participated in a least one of the training courses offered by EAPE/SEDF between the years 2012 and 2018. Specifically, we aim to: a) analyze the profile of school managers; b) investigate whether the training offered by EAPE/SEDF is articulated to the training needs of the managers; c) Identify the training needs of the managers for their performance in the democratic management. To reach the objectives, the qualitative methodology was adopted, with data collection through the application of questionnaires, containing open and closed questions, to the school managers of the regional coordinations: Ceilandia, Samambaia, Taguatinga, Guara, Núcleo Bandeirante and Santa Maria. The results point out that the trainings offered to managers by EAPE/SEDF were linked to the training needs of school managers, specially in understanding the conception of democratic management and aspects of school work organization, however the managers consider it necessary to offer an more in-depth approach to financial management mechanisms, such as mechanisms and legislation for accountability and administrative and pedagogical aspects in the school management. It was also observed the need for approaches that are more closely linked to the reality and the daily lives of managers in their work at school. The results also point out that school management, despite its democratic character, still under pressure to produce results, wich generates the need on the part of managers for managerialist understandings in management. In light of this, is necessary to develop a training related to the need to develop managers in a critical sense, for the construction of a management based on collective development.

**Keywords:** training needs; school managers; democratic management; continuing education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas por Coordenação Regional de Ensino .....	p. 63
Gráfico 2: Medida de relação da formação proposta com as necessidades formativas dos gestores .....	p. 68
Gráfico 3: Elementos abordados na formação que contribuem para práticas mais democráticas na gestão .....	p. 70

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Sexo e Idade .....	p. 64
Quadro 2: Tempo de carreira no magistério e tempo no cargo de gestor .....	p. 65
Quadro 3: Participações dos gestores nos cursos .....	p. 67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CF – Constituição Federal
- DF – Distrito Federal
- EAD – Educação à Distância
- EAP – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
- EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
- GDF – Governo do Distrito Federal
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PDAF – Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE – Plano Distrital de Educação
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SEEDF – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 16
Procedimentos metodológicos.....	p. 21
<b>1. GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL:</b>	
<b>CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS.....</b>	<b>p. 24</b>
1.1. Gestão educacional do Distrito Federal: processos históricos.....	p. 32
<b>2. POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO</b>	
<b>BRASIL.....</b>	<b>p. 38</b>
2.1. Concepções de formação continuada: debate epistemológico .....	p. 45
2.2. A formação continuada do gestor escolar .....	p. 47
<b>3. NECESSIDADES FORMATIVAS: CONCEPÇÕES PARA A</b>	
<b>FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR.....</b>	<b>p. 50</b>
3.1 Concepções de necessidades formativas .....	p. 51
3.2 Necessidades formativas para o perfil e função do gestor escolar:	
algumas reflexões .....	p. 56
<b>4. NECESSIDADES FORMATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES:</b>	
<b>ANÁLISE DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>p. 59</b>
4.1. Análise das propostas de cursos ofertados pela EAPE/SEEDF	
a partir da lei nº 4.751/2012 .....	p. 61
4.2. Necessidades formativas dos gestores escolares a partir dos cursos	
ofertados pela EAPE/SEDF .....	p. 63
4.2.1. Análise do atendimento dos cursos às necessidades	
formativas dos gestores .....	p. 68
4.2.2. Análise dos aspectos abordados da formação:	
contribuições para práticas mais democrática de gestão .....	p. 71
4.2.3. Avaliações dos aspectos metodológicos dos cursos .....	p. 74
4.2.4. Necessidades formativas dos gestores para atuação	
na gestão democrática: sugestões para próximas formações .....	p. 76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>p. 82</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p. 88</b>



## INTRODUÇÃO

O presente estudo, composto de um recorte da pesquisa intitulada *A Formação Continuada de Gestores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação do Professor Pedagogo (GEPFAPE), financiado pela Fundação de Apoio a Pesquisas do Distrito Federal (FAP-DF), e no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (PROIC-UnB), que tem o objetivo de analisar o processo de formação continuada oferecido aos gestores escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, sob as perspectivas das necessidades formativas dos dirigentes e no âmbito da gestão democrática do Distrito Federal.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir das experiências de construção da pesquisa mais ampla, que proporcionou discussões a respeito da gestão democrática, formação continuada e necessidades formativas dos gestores escolares. Através do PROIC, a pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano com foco na análise das necessidades formativas dos gestores escolares. Neste sentido, a pesquisa ampla que perdura atualmente mais de 24 meses, foi apresentada e discutida em eventos, como Seminários e Simpósios, nacionais e internacionais, o que corroborou para a construção deste trabalho de conclusão de curso enquanto importante resalto na construção da perspectiva democrática na sociedade.

Nesta senda, a gestão democrática é concebida a partir de Cury (2007), enquanto forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita, para fazer valer um projeto pedagógico de qualidade, da qual nasçam para a sociedade cidadãos ativos e participantes.

Na atuação da gestão educacional, o papel dos diretores, enquanto figura fundamental na organização e funcionamento da escola e mediador dos processos relacionais, políticos, sociais e culturais da educação, se depara com diversas transformações advindas dos contextos sociais, políticos e culturais que perpassam pelas realidades da escola. A partir disso, as necessidades de desenvolvimento de formação contínua que o desenvolva profissionalmente se faz mais importante.

De acordo com Antunes (2008), a discussão do papel dos gestores nas políticas nacionais da educação implica considerar que os sistemas de ensino são constituídos na

relação entre o contexto social e a ação das pessoas que atuam nos ambientes escolares, sejam diretores, professores, auxiliares, pedagogos, e toda a comunidade escolar em geral.

A partir da década de 1930, em que a gestão era vista sob o ponto de vista de uma empresa, os princípios tayloristas e fayolistas se fizeram presentes. Neste sentido, segundo Antunes (2008), a gestão seguia um viés administrativo, e o gestor educacional recebia o título de administrador escolar. Neste contexto, as características da gestão se embasavam em termos técnicos, considerando os aspectos burocráticos da gestão. Segundo Drabach e Souza (2014), a relação entre a administração empresarial e a administração escolar era explicada sobre a concepção de que qualquer administração, a partir da suposta neutralidade, poderia ser aplicada em qualquer âmbito administrativo, incluindo o educacional. Esse fato torna explícito o caráter neutro que os administradores deveriam ter na dirigência educacional.

O modelo tecnicista e burocrático perdurou até a década de 1970 e início da década de 1980, quando passou a ser criticado o caráter administrativo nas escolas, visando a superação da ótica autoritarista no governo brasileiro. Neste contexto, a luta pela redemocratização na gestão educacional não se faz de maneira isolada, mas considera todo o contexto social e político no Brasil (DRABACH; SOUZA, 2014).

É a partir de então, com a Constituição Federal de 1988, que a democracia surge como um princípio na educação. No art. 205, a Constituição estabelece a educação como um direito de todos. Para Cury (2007), o papel do gestor nesse sentido é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. Assim, em seu art. 206, a CF estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralidade, gratuidade, gestão democrática do ensino, dentre outros, o que possibilitou a construção de uma gestão baseada na autonomia e na coletividade. Vale ressaltar também que, ainda no art. 206, inciso VI, a gestão democrática é estabelecida “na forma da lei”, remetendo a autonomia das unidades federadas para a legislação democrática.

Na primeira metade da década de 1990, porém, a educação sofre retrocesso mediante as novas realidades políticas e econômicas do país. Diante das novas demandas da sociedade capitalista, tendo como objetivo a superação das crises financeiras, a educação se torna um dos alvos das reformas estatais. Sendo assim, o Estado assume um caráter de governo mais amplo, e a educação sofre influências dessa reformulação, tendo

em vista que é considerada, para o contexto neoliberalista, um ponto estratégico no desenvolvimento da economia (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Diante disso, a gestão democrática passa a coexistir com uma concepção de gestão educacional gerencialista, embasada em termos como produtividade, competência e eficácia. Neste sentido, o papel dos gestores se caracteriza por uma maior política de responsabilização e a ampliação das obrigações administrativas passaram a caracterizar seu trabalho (HELOANI, 2018; OLIVEIRA, 2008).

Na segunda metade da década de 1990, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/1996) fortalece o discurso democrático, apresentando a gestão democrática como princípio do ensino, considerando, em art. 14, parágrafo único, incisos I e II, a participação dos profissionais da educação no projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. A partir destes contextos e transformações, a gestão educacional, na concepção de Drabach e Mousquer (2009), se trata de uma construção social e política, respaldadas nos interesses coletivos para a educação enquanto prática social.

A democracia, para Drabach e Souza (2014), não é um estado a que se quer chegar, mas sim um processo contínuo, que requer vivência nas diferentes esferas sociais, através da abertura para organização e participação que visem a divisão do poder e a participação dos cidadãos nas decisões que lhes dizem respeito. Já na concepção de Dourado (2009), 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, bem como nos processos de decisão coletiva, e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

Considerando, portanto, os contextos de mudanças ocorridos devido aos processos políticos e ideológicos, o exercício da profissão do gestor requer reflexões sobre sua prática, num processo de formação contínua, que articule suas ações às novas exigências e transformações inerentes da perspectiva da autonomia e participação na gestão (BRAGA, 2016), sendo necessária a busca de discussões para o desenvolvimento profissional do gestor escolar.

A formação continuada, na perspectiva de Curado Silva (2019), apresenta um processo de valorização do profissional da educação, cuja compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa (intenção e ação) oportunizam a construção da práxis.

No entanto, as discussões acerca da formação continuada foram, ao longo do tempo, fundamentadas em concepções e ideais políticos que interferiram no desenvolvimento profissional, embasando as concepções em fundamentos tecnicistas ou pragmatizados, determinando formações que se centraram, principalmente a partir de 1990, em uma construção de qualidade, produtividade e eficiência dos docentes.

Neste sentido, emerge-se a importância de um olhar atento às necessidades formativas do gestor escolar para a construção de políticas de formação que contemplem uma formação crítica e vinculada à sua práxis. Neste estudo, as necessidades formativas são concebidas sob a perspectiva de Roegiers et al (1992), como a distância entre uma situação ideal e atual, observadas no âmbito objetivo, ou seja, refletidas por situações naturais e sociais; e no âmbito subjetivo, percebidas no filtro das percepções do próprio indivíduo. Sendo assim, as necessidades formativas se concebem a partir de três pólos: *i) pólo da representação da situação atual*, representado por problemas, situações e dificuldades; *ii) pólo da representação da situação ideal*, que se apresenta a partir de desejos, necessidades e aspirações; e *iii) pólo da representação das perspectivas de ação*, apresentada por meio de ações a serem realizadas.

No Distrito Federal, a partir de processos de transformações políticas e sociais, e considerando as transformações na gestão advindas da instituição da lei nº 4.751/2012, que estabeleceu a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, a escolha dos dirigentes escolares foi instituída por meio de eleições, diretas e secretas; além de princípios como autonomia, participação, coletividade nas tomadas de decisões e descentralização.

Neste sentido, as exigências para o papel dos gestores recebem a necessidade de um desenvolvimento profissional que preparasse o gestor diante das novas transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais da escola, o que denota para a importância da formação continuada dos gestores na perspectiva democrática da educação. A Lei da Gestão Democrática estabelece, portanto, a obrigatoriedade de participação dos gestores em cursos de formação continuada, visando a qualificação para o exercício da função. Mediante isso, a SEDF se responsabiliza por oferecer os cursos de no mínimo 180 horas, que contemple as dimensões políticas, pedagógicas, administrativas, sociais e culturais da educação no DF.

No mesmo ano da instituição da lei supracitada, a EAPE, vinculada a SEDF, passou a oferecer cursos com carga horária de 180 horas para os gestores escolares do DF. Os cursos promovidos propuseram efetivar a compreensão de gestão democrática para os gestores educacionais, bem como seus mecanismos e princípios.

O primeiro curso foi oferecido ainda em 2012, em cumprimento da lei 4.751/2012, e objetivou “Formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática das escolas públicas do DF no sentido da melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos/as estudantes” (EAPE, 2013). O segundo curso foi oferecido no ano de 2015, em duas edições, e teve foco nas políticas públicas e nos fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho da escola.

Já no ano de 2016, o curso também foi ofertado em duas edições, e a partir desse, as formações tiveram enfoque nos gestores de determinadas etapas de ensino. O curso de 2016 visou “Contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação com vistas à participação na gestão democrática e na efetivação do direito à educação de qualidade social” (EAPE, 2016).

Em 2017, o curso foi realizado em três edições: a primeira foi realizada ainda no ano de 2017; a segunda se realizou no ano de 2018 e a terceira no ano de 2019. A formação teve foco na garantia das aprendizagens e no desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de gestão do trabalho pedagógico.

Considerando os cursos ofertados entre os anos de 2012 e 2018, e as necessidades de desenvolvimento de uma formação que desenvolvesse profissionalmente e pessoalmente os gestores, sob o marco da gestão democrática, este trabalho objetiva analisar as necessidades formativas dos gestores das escolas públicas do DF, visando identificar em que medida o curso estiveram articuladas às necessidades de formação dos gestores para práticas democráticas na escola. De forma mais específica, objetiva: a) analisar o perfil dos diretores e vice-diretores; b) investigar se os cursos ofertados pela EAPE/SEEDF se articulam às necessidades formativas dos gestores; c) levantar as necessidades formativas dos diretores para a sua atuação na gestão democrática.

O presente estudo apresenta potencial para suscitar reflexões a respeito das políticas de formação continuada destinada aos gestores escolares, para o desenvolvimento de programas de formação que visem o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos para e sobre suas realidades, também apresenta potencial para uma

maior atenção científica a respeito da formação dos gestores escolares, tendo em vista que até a atualidade, poucos estudos especificaram a formação continuada e as necessidades formativas dos gestores escolares. Além disso, este trabalho pode proporcionar análises necessárias para o desenvolvimento de uma gestão democrática efetiva na educação, que considere as demandas das comunidades e construa uma escola participativa e autônoma.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo se apresenta como de abordagem qualitativa. Para o alcance dos objetivos da pesquisa ampla, delimitamos os procedimentos metodológicos em duas etapas: a primeira foi o levantamento bibliográfico para os três eixos principais da pesquisa: *gestão educacional e gestão democrática, formação continuada e necessidades formativas*, nos seguintes bancos de dados: revistas de qualis A1, A2, B1, B2, B3 e B4; teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e anais registrados na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O levantamento bibliográfico foi realizado no ano de 2019, como etapa inicial da pesquisa.

A segunda etapa, foco deste estudo, delimitou a técnica de pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando a compreensão de vários aspectos sociais. Dito isto, para o alcance dos objetivos, definimos como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo a aplicação de questionários aos gestores escolares, constituído de uma série ordenada de perguntas, com questões abertas e fechadas, em acordo com os objetivos traçados pela pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o desenvolvimento da pesquisa mais ampla, os questionários foram destinados aos gestores escolares da rede pública do DF, que realizaram pelo menos um dos cursos ofertados pela EAPE/SEDF entre os anos de 2012 e 2018, atuantes nas 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF. Para o desenvolvimento deste Trabalho de

Conclusão de Curso selecionamos uma amostra dos questionários aplicados em sete regionais de ensino, a saber: Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Brazlândia, Guará, Núcleo Bandeirante e Santa Maria. A princípio, o critério de seleção dos gestores participantes da pesquisa buscou o alcance de diretores e vices das cinco escolas de Educação Básica urbanas com maior IDEB e cinco escolas com menor IDEB no DF, a fim de obter uma amostra significativa quanto ao objeto de investigação (GIL, 2010). No entanto, diante do agravamento da pandemia causada pela Covid-19, o critério de seleção foi alterado, visando então o alcance de 15% do total de escolas de cada uma das regionais citadas. Buscamos, portanto, o conhecimento direto da realidade (GIL, 2010), na compreensão da representatividade das escolas públicas do Distrito Federal.

Considerando o contexto de pandemia causada pela Covid-19, ficamos impossibilitados da realização presencial dos questionários. Os questionários foram enviados por meio do aplicativo Formulários Google, disponibilizado através de link, e os gestores foram alcançados via e-mail ou através do contato telefone e via redes sociais da escola. A elaboração do questionário teve início em junho do ano de 2021, e a aplicação dos questionários teve início no mês de julho de 2021 até o período de janeiro de 2022. Durante esse processo, mediante os impactos causados pela Covid-19, o alcance das respostas dos gestores se tornou mais dificultoso, havendo atrasos na devolução.

Os questionários foram elaborados a partir de três eixos principais de análise: i) *análise do perfil dos gestores*: considerando gênero, idade, formação, tempo de carreira, acesso ao cargo, tempo de exercício no cargo; pós-graduação, entre outros ii) *avaliação do atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores*, avaliando estrutura e metodologia do curso, conteúdos e eixos abordados no curso, maiores facilidades e dificuldades de realização por parte dos cursistas; e iii) *Identificação das necessidades formativas dos gestores para atuação na gestão escolar democrática*, que abordou contextos, conteúdos e concepções dos próprios gestores sobre suas necessidades de formação.

Inicialmente, foi construído e aplicado um questionário-piloto, visando evidenciar as possíveis falhas na redação do questionário, para assegurar a validade e precisão da coleta de dados (GIL, 2008); após devolução, reanálise e reformulações necessárias, o questionário definitivo foi aplicado ao público-alvo.

A pesquisa geral, que contempla as 14 regionais de ensino do DF alcançou o total de 102 respostas, das quais alcançamos o total de 40 respostas de gestores que atenderam os critérios delimitados para o estudo que contemplam as sete regionais consideradas para este estudo. Os dados coletados foram primeiramente verificados, avaliando se estavam coerentes, claros e precisos (GIL, 2010). Após análise das respostas obtidas, os dados foram tabulados e realizamos os cálculos estatísticos. De forma conjunta, com base em Gil (2010) realizamos a interpretação dos dados, articulando as respostas dos questionários às bases teóricas da pesquisa.

Para redação dos resultados neste estudo, estruturamos, além da Introdução, em três capítulos de fundamentações e discussões teóricas, o primeiro diz respeito a gestão educacional e gestão democrática; o segundo trata da formação continuada com destaque no Brasil e o terceiro discutirá a respeito das necessidades formativas. Além disso, o estudo está composto de um quarto capítulo contendo análise dos resultados desta pesquisa, sob a avaliação das necessidades formativas dos gestores escolares, e por fim, as considerações finais que sintetizam os dados analisados por todo o estudo.



## **1. GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS**

A educação no Brasil perpassou por diversas transformações históricas, sociais e culturais ao longo do tempo. A gestão educacional, nesse processo, precisou acompanhar essas transformações, tendo em vista seu papel de grande influência na educação e conseqüentemente na sociedade.

O papel dos diretores escolares, segundo Antunes (2008), é fundamental na organização e funcionamento da instituição. A função dos gestores contemplam os aspectos políticos, sociais, culturais, administrativos, financeiros e pedagógicos da educação. Diante disso, o papel dos gestores, foi marcado por transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo que influenciou a educação, ressaltando avanços e retrocessos.

Este capítulo objetiva, portanto, analisar os processos históricos e conceituais da gestão escolar em seus aspectos mais marcantes, bem como compreender as funções dos gestores escolares.

A discussão a respeito da gestão educacional no Brasil, desde os anos 1930, era marcante para compreender a função e organização da escola no sentido pedagógico e administrativo. Segundo Antunes (2008), a partir dessa década, a formação do administrador da escola tinha bases científicas, caracterizando uma gestão de cunho administrativo empresarial, baseados nos princípios de Taylor, Fayol e Weber.

A gestão escolar, neste sentido, enfatizava a racionalização e os procedimentos de organização e administração da escola, além de um sistema de ensino com uma característica mais tecnocrática (ANTUNES, 2008). Neste ínterim, segundo Drabach e Mousquer (2009), o papel da gestão escolar, especificamente do diretor, apresentou aspectos financeiros, técnicos e administrativos. O trabalho dos gestores incluía a divisão orçamentária da escola, além da divisão do pessoal para o funcionamento pedagógico e administrativo, com o objetivo de alcançar resultados e maior eficiência.

Até meados da década de 1970, a concepção de gestão educacional era marcada por um modelo clássico, administrativo e empresarial, que visava a busca por resultados e produtividade. De acordo com Antunes (2008), as principais características dessa gestão eram as normas rígidas, hierarquizadas, centralizadas e pressão por resultados. Neste

aspecto, “a formação do diretor como administrador escolar foi inicialmente pensada apresentando os conteúdos técnicos administrativos com prevalência sobre os demais” (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

Na segunda metade de 1970 e o início da década de 1980, a luta pela democratização no Brasil se fortaleceu. Segundo Drabach e Souza (2014), as críticas ao modelo tecnicista de administração da educação tinham um enfoque de base marxista, que trazia uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, destacando seu caráter essencialmente político.

Neste contexto, o termo administração escolar foi substituído pelo termo gestão escolar. Tal fato parte da crítica de que a administração escolar é fruto de uma demanda econômica e capitalista (DRABACH; MOUSQUER, 2009), o que acarreta em uma ótica econômica para a educação, de maneira que se visa um alcance de produção, que não abrangia a função pedagógica da escola. Neste sentido, segundo Drabach e Mousquer (2009), o termo gestão apresenta um caráter de essência política e preocupação com o pedagógico, diferenciando-se da visão técnica que permeou o conceito de administração escolar.

Segundo Cury (2002), o termo gestão vem tem origem etimológica nos verbos latim “gero, gessi, gestum, gerere, que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar” (p. 164).

As autoras Drabach e Mousquer (2009) concebem a gestão como um termo polissêmico, enfatizando a importância da participação consciente da comunidade nos espaços democráticos da gestão escolar, que pode significar a aproximação dessa prática aos interesses sociais, visto que a “concretização das políticas públicas só é possível no momento em que se traduz em práticas sociais” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 283).

A nova Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço nas concepções de gestão educacional, estabelecendo em seu art. 206, o ensino passa a ser ministrado, entre outros, nos princípios de igualdade, pluralidade, gratuidade, qualidade e gestão democrática do ensino público. Tal transformação refletia, não somente na educação, mas nos aspectos sociais, econômicos e políticos no Brasil, enfatizando a crítica à centralização e hierarquia.

Nesse sentido, a luta pela democratização dos processos de gestão educacional não se dá de forma isolada, mas compõe um movimento mais amplo de redemocratização da sociedade brasileira e dos movimentos sociais que reivindicavam maior participação nas tomadas de decisão na sociedade (MENDONÇA, 2000, apud DRABACH; SOUZA, 2014, p. 223).

Sendo assim, a CF de 1988 marcou um avanço nos processos de participação e autonomia da gestão escolar, e como um dos princípios básicos, a escolha dos dirigentes escolares por meio de eleições, bem como a criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade (ANTUNES, 2008), além de aspectos de maior participação dos profissionais da educação nas decisões da escola.

Neste sentido, a gestão democrática é para Cury (2002, p. 173), “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

De acordo com Souza (2009), a gestão democrática é compreendida como um processo político em que as pessoas que atuam na ou sobre a escola “identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.” (p. 125). O autor também ressalta a importância do diálogo, da alteridade e da participação da comunidade escolar para tomadas de decisões coletivas.

Após os primeiros movimentos marcantes em que a gestão democrática toma forma no Brasil, já na década de 1990, as transformações dos movimentos sociais foram marcadas pelas influências das novas demandas capitalistas e neoliberalistas. O termo neoliberalismo, que ganhou força nos Estados Unidos no século XX, é caracterizado no país pela política de intervenção reguladora do Estado (HELOANI, 2018). Neste sentido, a produção se faz notória no modelo neoliberalista, marcado por mercantilização, privatização, e uma administração gerencial.

Para analisar o papel da educação no contexto atual, é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais [...], para

obrigar os países em desenvolvimento, a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista. (OLIVEIRA, 2008, p. 128)

No Brasil, o Estado passou por uma reformulação considerando as influências das reformas capitalistas, principalmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que buscou ajustar o país, às novas demandas do capital. A adoção do projeto neoliberal se deu em resposta, principalmente, à crise econômica e à crise do estado. Os aspectos financeiros foram os principais motivadores para as reformas nas políticas educacionais e na gestão da educação. De acordo com Oliveira (2008), o gasto social teria de priorizar ações básicas de saúde, nutrição, e principalmente programas de caráter produtivo, investindo em capital humano.

A educação foi um dos alvos dessas transformações, principalmente na tentativa de redução de gastos, e produção para lucro, caracterizando uma educação mercantilizada. A mercantilização, segundo Heloani (2018), consiste em transformar bens e serviços em mercadorias, obedecendo às leis do mercado capitalista.

Segundo Drabach e Souza (2014), a educação, enquanto política social, passou a ser vista também como um setor em crise, desencadeando em um processo de reforma que teve em sua base a influências internacionais, cujas políticas traziam um novo discurso, distinto daquele que emergiu nos anos 1980. Sendo assim, os princípios educacionais passam a ser baseados em produtividade, tornando o papel da gestão baseado num modelo gerencialista, pressionado por resultados, eficiência e eficácia.

Assim sendo, a gestão gerencialista passou a coexistir com o modelo de gestão democrática na educação, isso porque o discurso se embasava em aspectos de autonomia, participação e descentralização, ao passo que o controle estatal se encontrava em disfarce, através do controle por resultados e qualidade, como por exemplo na criação de medidas de avaliação para punir os profissionais da educação, além de transformar a autonomia escolar em uma política de responsabilização (HELOANI, 2018), embasando-se em um contexto de obrigatoriedade de prestação de contas, tanto a organismos controladores quanto a população. A partir desse processo, as escolas passam a ser avaliadas de acordo com seus desempenhos em avaliações externas, e termos como “eficácia”, “competência” e “qualidade” ganham destaque nos sistemas de ensino.

Diante dessa ótica gerencialista, o trabalho do gestor se caracterizou por avaliar e controlar a unidade escolar, sendo colocado como o “gerente”. Segundo Oliveira (2008), o papel do diretor fica premido pela necessidade de popularidade junto a comunidade, legitimando suas atitudes para que não se contrarie aos princípios da gestão democrática, tendo, ao mesmo tempo, que corroborar com a necessidade de competência técnica gerencial, o que acaba por sobrecarregar o diretor em suas funções burocráticas e desestimulando o investimento nas dimensões pedagógicas de sua função.

Diante das críticas ao modelo gerencialista e controlador na gestão educacional, na segunda metade da década de 1990, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/1996), a democracia se fortalece no sistema de ensino. A lei representou grande avanço na conquista de uma educação democrática, autônoma e descentralizada. A primeira abordagem do modelo de gestão diz respeito ao artigo 3º, que estabelece a gestão democrática como princípio do ensino “na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 3º, VIII).

A LDB garantiu como princípios democráticos na gestão escolar a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político-pedagógico da escola; participação da comunidade escolar e local em conselhos (BRASIL, 1996, art. 14). Além disso, ficou garantida também a criação de órgãos colegiados, bem como de acesso, qualidade e permanência nos princípios escolares.

Já nos anos 2000, é instituído o primeiro Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172), em 2001, tomou como foco a gestão democrática nas políticas de educação. A legislação apresentou como meta a definição de normas da gestão democrática, em concordância com a comunidade escolar, além de garantir a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas (BRASIL, 2001).

Em 2007, sob presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o novo governo visa o fortalecimento da descentralização na gestão educacional. Em 2003, então, é instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa o desenvolvimento da educação. Neste interim, em 2007, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Através da análise dos indicativos do IDEB, o Ministério da Educação (MEC) ofereceu recursos financeiros para as escolas com que não alcançaram a meta de seis pontos, considerados índices insuficientes de qualidade (OLIVEIRA, 2009). Sendo

assim, de acordo com Oliveira (2009), além do fortalecimento da autonomia enquanto princípio democrático, passou a se conscientizar o compromisso social na gestão educacional, com as melhorias da qualidade da educação básica, incluindo as relações familiares e dos indivíduos como aspectos fundamentais na construção da educação. Neste ínterim, segundo a autora, o Fundeb, fundo de financiamento destinado a educação básica é fundamental, sendo garantido às escolas a autonomia para utilização do recurso.

Ademais, em continuidade ao governo de Lula, em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência, como a primeira mulher a assumir o cargo. A educação é defendida como um direito humano neste governo, e a democracia é reafirmada a partir, dentre outras políticas educacionais, do segundo PNE (lei nº 13.005/2014), que deu ênfase à gestão democrática como princípio do sistema de ensino, instituindo na meta 19 assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, através de mecanismos como participação, transparência e autonomia. A proposta do PNE tomou como um dos seus focos a ampliação de recursos para a educação, a partir de demandas advindas da sociedade sobre a insuficiência de recursos de governos anteriores.

A estratégia 1 da meta 19, estabelece que o repasse de transferências da União seria priorizado aos entes federados que tenham aprovado legislação específica acerca da gestão democrática, e que considere conjuntamente para a nomeação dos diretores e vices, critérios técnicos de mérito e desempenho, além da participação da comunidade escolar. Tal fato permite verificar que apesar de o novo PNE apresentar uma proposta democrática, ainda são verificados critérios de desempenho, o que demonstra concepções gerencialistas atreladas a legislação. Segundo Peroni (2014), a abordagem obrigatória de critérios técnicos e de desempenho para o recebimento de recursos públicos, aos quais as escolas já têm direito, vão de encontro a concepções e práticas de gestão democrática, apesar de muitos artigos do PNE abordarem o regime de colaboração.

Diante disso, Segundo Passagli (2014) os princípios democráticos devem estar aliados aos órgãos governamentais, o que garante a autonomia nas formas de organização do ensino. Nessa senda, de acordo com Drabach e Souza (2014), os avanços legalmente representados são decorrentes dos pensamentos críticos sobre a gestão educacional e da sociedade como um todo, o que permite a construção de concepções e práticas mais participativas e democrática nas escolas, tendo em vista que a gestão escolar reflete a realidade social e política.

No entanto, observa-se que, por si só, a democracia não se garante por meios exclusivamente legislativos. Trata-se da necessidade de compreender suas concepções no sentido crítico, para que esta se torne real não somente baseada em mecanismos técnicos, o que pode torná-la superficial no sistema de ensino. Para que se faça valer uma gestão educacional efetivamente democrática, é preciso analisar suas concepções a partir das demandas sociais e políticas da educação.

A gestão democrática da educação se trata de um crescimento visando os interesses coletivos e sociais, considerando também as especificidades do indivíduo. Conforme Cury (2007) acrescenta, a escola é portanto um espaço de construção da democracia, pois respeita o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a gestão é um novo modo de administrar uma realidade, sendo democrática, porque se concretiza pela comunicação, pelo diálogo e o envolvimento coletivo.

Segundo Oliveira (2008), a gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de soluções. A autora afirma ainda que a defesa da autonomia, da possibilidade de reflexão da escola sobre si mesma e a adequação a realidade específica, como estratégia de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar.

No que diz respeito à escola, a democracia se faz presente nas reflexões realizadas sobre o coletivo para o coletivo, considerando também a formação dos sujeitos e as determinadas realidades encontradas nas escolas. Um dos maiores desafios para a democracia na escola é o de pensar as possibilidades reais de sua realização. A respeito disso, Souza (2009) afirma que a democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais. Sendo assim, o pensar no processo democrático se torna algo além do idealizado quando as ações refletem a formação da sociedade e do sujeito, sem separá-las, de forma que a formação social não supere o desenvolvimento individual, o que para Adorno (1998, apud Souza, 2009) também seria uma forma de autoritarismo diante do modelo democrático.

De acordo com Dourado (2008), a democratização dos sistemas de ensino implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e das tomadas de decisões na

escola. Esse processo, segundo o autor, deve ser construído coletivamente considerando a realidade de cada sistema de ensino, de cada escola e dos que nela atuam compartilhando ações, atividades e momentos culturais e políticos. Tal afirmação reflete o processo de construção conjunta das tomadas de decisões políticas, administrativas e pedagógicas da escola.

O papel do gestor escolar é de suma importância para criação de um ambiente propício, que estimule os trabalhos em conjunto. Partindo disso, percebe-se que o modelo democrático da gestão escolar não se refere apenas a decisões democráticas internas na escola, mas essencialmente em fortalecer a escola enquanto tal (DOURADO, 2008).

Diante disso, observa-se que a gestão escolar democrática se fundamenta nos interesses coletivos, possibilitando sua efetivação através da autonomia, transparência e nos interesses sociais, ressaltando também a importância e consideração sobre a formação dos indivíduos em suas especificidades, o que permite a construção de práticas educacionais pautadas na sociedade e para a sociedade.

Ao longo do tempo, porém, as abordagens sobre as concepções de gestão educacional perpassaram os processos políticos e sociais que determinam sua prática no sistema de ensino. A partir das considerações históricas e legais, não se pode determinar a gestão educacional atual como puramente democrática ou puramente gerencialista. Observa-se que os processos de ambos os modelos são caracterizados de forma entrelaçada nas realidades educacionais. Ainda na atualidade, concepções controladoras se encontram em disfarce na gestão escolar. A palavra disfarce aqui é de suma importância, pois é perceptível mediante uma construção crítica das concepções de gestão atreladas a educação.

Dito isso, a conscientização das realidades da gestão escolar é essencial, através de uma formação que vise a criticidade a respeito da importância da luta pela democratização na educação brasileira, de maneira que os ideais políticos e sociais de participação, autonomia e descentralização se façam presentes e claros na educação brasileira. Adiante, abordaremos a gestão educacional na especificidade do Distrito Federal, considerando as concepções e políticas que permearam os processos educacionais no DF ao longo do tempo.



### 1.1. A Gestão educacional no Distrito Federal: Processos Históricos

A gestão educacional do Distrito Federal, em específico, também perpassou por diversas transformações ao longo da história. O papel dos gestores, foi transpassado a diversas delegações, funções, exigências que representam avanços e retrocessos na construção de uma educação de qualidade, democrática e para a sociedade.

Neste sentido, buscamos aqui analisar as concepções histórico-legais que perpassaram a gestão educacional do Distrito Federal, visando a compreensão da realidade na gestão escolar, bem como na formação e função dos gestores escolares.

No Distrito Federal, a gestão educacional tem como grande marco a atuação de Anísio Teixeira, que atuou enquanto administrador em órgãos da educação, além de empreender reformas no sistema de ensino do DF, quando atuou como Secretário de Educação. O educador propôs que a educação seria o marco essencial das necessidades sociais e individuais, tendo em vista as transformações da sociedade (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Levando, portanto, em consideração as necessidades de expansão dos sistemas de ensino, a administração escolar também requeria novos métodos. Segundo Teixeira (1964), a função de educar, que antes estaria ligada ao ato de administrar, deveria ser transformada. Assim, a função de administrar deveriam estar englobadas ao ato de educar, administrar e guiar ou orientar, e deveria ser o professor o que posteriormente se prepararia para o ato de administrar.

Diante disso, Teixeira (1964) afirma que o ato de administrar a escola não deveria ser equiparado a administração de uma empresa, pois o espírito de uma e outra seriam até mesmo opostos. Assim sendo, na educação, o alvo supremo deveria ser o educando, a que tudo mais está subordinado (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Neste contexto, em 1957, é instituído o Grupo Escolar Júlia Kubitschek, no qual oito professoras atuavam, e a cada quinze dias, por meio de rodízio, assumiram a direção escolar. Após isso, elegeram uma dirigente definitiva (MOREIRA, 2019). No Distrito Federal, tal ação foi marcante por representar a reafirmação da democracia no sistema de ensino.

Já em 1960, com o primeiro Centro de Ensino Médio do DF, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) decide indicar o gestor. Da mesma forma, anos depois, com a substituição do CASEB pela Fundação Educacional do Distrito Federal. Segundo Aires et al (2016), a escolha dos dirigentes escolares permanece sendo indicativa, principalmente por ser coerente com a ideologia política do regime militar. Sendo assim, a gestão educacional passou a ter uma característica restrita e verticalizada.

Em 1979, a categoria dos professores fundou o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), o que foi de suma importância para a conquista de uma redemocratização no sistema de ensino. Somente no ano de 1985, o então governador José Aparecido de Oliveira, promoveu eleições para diretores escolares. Este momento foi marcado por diversos movimentos sociais, em busca de uma educação gratuita, de qualidade e pública. Segundo Aires et al (2016), havia neste momento a exigência advinda da resolução 1/1974 de formação específica para o diretor em curso de administração escolar.

Entre os anos de 1985 e 1988, a única formação oferecida pela SEEDF/DRH foi a oferta de um seminário, chamado o “Planejamento Participativo para a Nova Escola”, que ocorreu em fevereiro de 1986 (MOREIRA, 2019). Já no ano de 1988, sob o governo de Joaquim Roriz, é criado pelo Conselho Diretor da FEDF, a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), que objetivava o oferecimento de cursos e eventos que aperfeiçoassem os profissionais da educação. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática é instituída como princípio educacional, no entanto, em 1989, o governador Joaquim Roriz indica e nomeia diretores escolares para assumir o cargo de confiança, Moreira (2019) afirma que, mesmo após a luta pela eleição de dirigentes por meio do Sinpro, esse processo representou um retrocesso na democratização das escolas no DF.

No ano de 1992, a EAP promoveu um curso de 180 horas aos gestores escolares, intitulado “Administração Educacional”. O curso englobava como aspectos programáticos a administração escolar, qualidade e processo pedagógico, liderança e qualidade (MOREIRA, 2019). Termos como Qualidade e Administração demonstram uma concepção de gestão respaldada em aspectos burocráticos e centralizada, colocando sob o papel do diretor a exigência de qualidade e eficácia em sua liderança, o que

evidencia os retrocessos na construção democrática no ensino do DF e caracteriza a gestão gerencialista.

Em 1993 foi promulgada através de Lei Orgânica do Distrito Federal, a educação fundada nos ideais democráticos, o que reafirmou a democracia nas escolas, no entanto, como afirma Aires et al (2016), já era visível na gestão escolar práticas autoritárias, e o desenvolvimento do processo democrático se mostrou lento e limitado.

Em 1995 o governador Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, do Partido dos Trabalhadores, instituiu a Lei da Gestão Democrática da Escola Pública (lei nº 957/1995). A lei instituiu princípios e garante mecanismos para a gestão democrática no sistema de ensino do DF. Promove a escolha dos diretores escolares por meio de voto, além de aspectos de participação. A mesma lei instituiu que a Secretaria de Educação do DF passa a oferecer cursos de qualificação aos diretores e vices de no mínimo 180 horas, considerando os aspectos político, administrativo, financeiro e pedagógico, com frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 1995). A referida lei trouxe um importante marco legal na gestão educacional do DF, tendo sido a primeira lei, após a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios democráticos no sistema de ensino.

Ainda em 1995, como afirma Moreira (2019), a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) passa a ser chamada de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). O primeiro curso de gestão escolar oferecido pela Eape no segmento histórico foi intitulado “Gestão Escolar Democrática”, com carga horária de 180 horas e contemplando os aspectos administrativos, político e pedagógico da escola.

Já no ano de 1998, sob presidência de Fernando Henrique Cardoso, e governo de Joaquim Roriz, ocorre o “alinhamento entre o nacional e o distrital” (AIRES et al, 2014, p. 164), representando uma ruptura dos princípios democráticos que estavam em construção, com a revogação da lei nº 957/1995. Neste contexto, as novas políticas educacionais passam ter maior proximidade com as proposituras do MEC (MENDES, 2014, apud AIRES, 2016). O processo da gestão educacional retoma concepções democráticas contraditórias, marcadas por pressões políticas e ideológicas.

O governador Joaquim Roriz promove a lei 247/1999, que dispõe sobre a Gestão Democrática das Unidades Escolares da Rede Pública do Distrito Federal. Apesar da utilização do termo gestão democrática, os mecanismos e princípios estabelecidos na lei

se apresentam de forma contraditória, promovendo por exemplo a escolha do diretor escolar por meio de prova escrita, análise curricular e escolha pela SEEDF (MOREIRA, 2019). Neste contexto, as formações oferecidas aos diretores escolares se intitulam, respectivamente, “Gestão: desafio, compromisso e competência”, oferecido no ano de 2004; e o segundo, “progestão”, oferecidos nos anos de 2006, 2007 e 2010. Segundo Moreira (2019), o primeiro curso utilizou nomenclaturas específicas, como Competências, Administração e Organização Empresarial. Isso demonstra que o curso ofereceu concepções de gestão embasadas nos princípios empresariais, da privatização e mercantilização da educação além da observância a retomada de pressões por eficiência, eficácia e competência, aspectos de uma gestão gerencialista.

O segundo curso, Progestão, Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares, oferecido pela Eape/SEEDF, igualmente se utilizou de termos como competências, serviços e qualidade. Segundo Aires et al (2016), tais aspectos revelam uma concepção de gestão escolar burocrática, controladora e hierarquizada.

No ano de 2006 o governador José Roberto Arruda toma posse, porém, dá continuidade aos ideais controladores, tendo em vista que a função do gestor escolar foi determinado pelas características do movimento capitalista. Em seu mandato, Arruda instituiu a lei nº 4.036/2007, que dispõe sobre a “gestão compartilhada”. A lei propõe diversos critérios de seleção aos diretores escolares, através da soma de pontuações, para julgamento de títulos (DISTRITO FEDERAL, 2007). A esses aspectos se inclui ainda o modelo de gestão embasado em resultados, tornando o trabalho do gestor escolar pressionado por eficiência, prestação de contas e políticas de responsabilização, que caracterizam uma gestão mercadológica, controlada e gerencial.

Após a cassação do governador José Roberto Arruda, o governador Agnelo Queiroz (2011-2014) assume o governo. Em 2012 o governador instituiu a Lei da Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (lei nº 4.751/2012), que promove a gestão democrática no ensino do DF, observando os princípios de autonomia, participação e transparência. Segundo Passagli (2014), a gestão democrática, a partir desses princípios, passou a exigir maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, sejam pedagógicas, administrativas ou financeiras, o que torna a sociedade corresponsável pela autonomia delegada a escola.

A escolha dos diretores escolares se deu por meio de eleições diretas. A lei também instituiu a participação de diretores eleitos em cursos oferecidos pela SEEDF, visando a capacitação para o exercício da função (DISTRITO FEDERAL, 2012). Como afirma Moreira (2019), o processo até a instituição da lei da Gestão Democrática no DF representou uma luta por diversos movimentos sociais, entre diretores, professores e comunidade, o que resultou em acolhimentos de demandas da sociedade para o atendimento aos interesses coletivos.

No ano de 2014, é eleito o governador Rodrigo Rollemberg. Neste ínterim, a secretaria de educação passou por uma reformulação, e a EAPE foi vinculada à subsecretaria de esporte e lazer do DF. Apesar de ter havido novas eleições para os dirigentes escolares no ano anterior, não houve oferecimento de curso pela EAPE. O curso só foi oferecido no ano de 2015, após os eleitos já terem tomado posse durante um ano.

No ano de 2016 a EAPE se desvincula à subsecretaria de esporte e lazer do DF e se mantém vinculada à assessoria do gabinete da SEDF. A lei 4.751/2012 determina que a reeleição dos diretores e vices só poderia acontecer uma vez. Porém, em 2016 ocorreu a terceira eleição após a instituição da lei da gestão democrática. Mediante as lutas entre os entes do governo e o sindicato dos professores, instituiu-se a lei nº 5.713/2016, que estabelece que os diretores poderiam se eleger para um terceiro mandato, sendo independente a quantidade de mandatos anteriores (DISTRITO FEDERAL, 2016). A partir disso, os cursos foram oferecidos aos gestores independente de terem ou não realizado cursos anteriores e havendo possibilidade de recandidatura sem limitação de quantitativos.

Dois anos depois, em 2018, agora sob governo de Ibanez Rocha, a gestão escolar perpassa por outros contextos de transformações. O governador institui a portaria nº 1, em 2019, o projeto de Escolas de Gestão Compartilhada, que dispõe a vinculação à Secretaria de Segurança Pública, que transforma as escolas da rede pública em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019). Dentre os objetivos do projeto, incluem-se a busca por facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes; alcançar maiores indicativos do IDEB, bem como maiores índices de aprovação dos estudantes no ensino superior.

A partir de então a gestão escolar toma um formato híbrido, sendo composto por Gestão Estratégica (PMDF/SEDF), Gestão Disciplinar Cidadã (PMDF) e Gestão

Pedagógica (SEDF). Neste sentido, podemos observar que a gestão mais uma vez se torna alvo de processos controladores, na tentativa do alcance de resultados, o que ameaça a autonomia e os processos de construção democrática nas escolas do DF.

Neste sentido, observamos que a gestão democrática, bem como suas concepções, é um processo de construção coletiva, social e política, que precisa estar em constantes lutas para seu avanço e impedimento dos retrocessos, visto que a gestão educacional no DF perpassa por diversos interesses políticos e ideológicos, muitas vezes pautados em controle e benefícios de determinado grupo social, o que resultou em diversos avanços e retrocessos, além de diversas proposições legais diferentes a cada mandato.

A ação coletiva e a participação da comunidade são fundamentais no processo de construção da gestão democrática cuja finalidade última é a qualidade do ensino. Os processos históricos analisados mostraram e continuam apontando que, sem a luta organizada em prol da melhoria da escola pública, não ocorrerão mudanças em benefício da comunidade. (AIRES et al, 2016, p. 170)

Diante disso, cabe ressaltar que os processos democráticos dependem dos interesses sociais, e o trabalho do gestor é de suma importância para compreender e promover a construção de uma gestão que se baseie na autonomia, transparência, descentralização e participação. Para isso, a formação continuada dos gestores é essencial, pois a partir dela é possível construir o desenvolvimento de gestores que compreendam seu papel a partir da fundamentação na práxis, dialogando entre a teoria e a prática.

O investimento em formação continuada aos gestores permite também, a construção de uma gestão democrática que não se baseie somente no conhecimento de mecanismos, mas também na compreensão de que a gestão que pensa nos interesses e demandas coletivas também se respaldam no desenvolvimento pessoal e profissional de diretores e vice-diretores, enquanto atuantes no desenvolvimento da função da escola e da democracia.

## **2. POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL**

A formação Continuada se faz necessária levando em consideração os aspectos de transformações tecnológicas, científicas, sociais e políticas que perpassam a educação. Esse fato torna essencial o desenvolvimento de profissionais da educação para o alcance da qualidade no ensino. Podemos observar que essas transformações sociais influenciam o processo de funcionamento da gestão escolar que necessita de gestores que também se desenvolvam política, social, pessoal e profissionalmente, a partir de propostas de formação contínua que visem o desenvolvimento da qualidade do ensino com o olhar atento às necessidades para a função dos gestores, que enfoquem a construção da gestão democrática nas realidades da educação.

Dito isso, em reflexão a este aspecto que, neste capítulo, a partir da importância de compreender quais os aspectos teóricos e políticos que abarcam as ofertas de formação continuada, objetivamos analisar as políticas e concepções de formação continuada que percorreram o Brasil ao longo do tempo, com foco na gestão educacional. Para tanto, nos embasamos nos textos de Santos (2010); Curado Silva (2019); Almeida (2020) e Alferes e Mainardes (2011).

A partir da década de 1970, a educação era vista por uma ótica empresarial, seguindo uma estrutura técnica, a partir dos princípios de Taylor. A formação continuada seguiu a linha de funções hierarquizadas, na linha de concepção que ofereceu uma barreira à democracia. Neste sentido, no período da ditadura militar, o Brasil passou por um processo de modernização na busca de atender as demandas do contexto político. A formação continuada passou, de acordo com Alferes e Mainardes (2011), por um processo de expansão, caracterizado pela necessidade de formar trabalhadores, enfatizando termos como “treinamento” e “reciclagem”. Além disso, segundo Santos (2010), a perspectiva de hierarquia e bases de produção taylorista influenciou no trabalho do professor, e este passou a ser concebido como um técnico em educação, ou seja, um profissional do ensino que se limitava a aplicar técnicas e conhecimentos advindos de um conhecimento exterior.

Segundo Curado Silva (2019), a perspectiva proveniente da racionalidade técnica, orienta as práticas de formação dinamizando para a exterioridade dos sujeitos, ou seja,

para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Sendo assim, a formação se inclina a objetividade e a realidade exterior.

Diante disso, a formação contínua oferecida aos docentes seguiu uma linha voltada para a reciclagem e atualização. Isso porque contava com o aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos pelo professor. Além disso, abarcava também com orientações sobre o funcionamento técnico-administrativo do sistema de ensino (RIBEIRO, 2008, apud SANTOS, 2010). A formação oferecida se baseava em discursos técnicos, e estruturavam um modelo de conhecimento uniforme, que segundo Santos (2010), se fazia de maneira isolada das questões políticas e sociais dos próprios processos de ensino, assumindo a função de instrumentalizar o professor, que adquiriu um caráter neutro em meio às questões educacionais.

Na tentativa de superar a racionalidade técnica, as questões teóricas que buscavam oferecer uma concepção a formação docente, perspectivaram a epistemologia da prática. Esse modelo era caracterizado por uma abordagem construtivista, marcado pela resolução de problemas, através da prática reflexiva sobre experiências profissionais. “Em síntese, a epistemologia da prática focaliza uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes” (SANTOS, 2010, p. 42). Essa perspectiva influenciou a concepção de gestão democrática que, mediante formações pautadas na prática reflexiva sobre a prática, o que contribuiu para uma perspectiva de formação centrada no “saber fazer” e na resolução de problemas.

Além disso, na década de 1980, as propostas de formação continuada foram voltadas para a democratização do Estado, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Os movimentos sociais, mais críticos em relação a educação, e em busca de avanços tecnológicos e educacionais, foram caracterizados pela participação mais ativa de professores na educação. Diante dessa realidade, os processos científicos se embasaram não somente nas questões técnicas, mas também em contextos sociais e históricos em que a formação do professor estava inserida, como afirmam Alferes e Mainardes (2011). Segundo os autores, o processo de formação continuada se caracterizou pela busca ao atendimento de demandas dos profissionais, especificamente dos professores, e visou garantir uma formação permanente aos mesmos, que contemplasse a dimensão política da prática docente.



Neste período, a preocupação com a função social da escola passou a ser um dos principais focos das discussões acerca da educação. Nessa senda, são enfatizados termos como “aperfeiçoamento” e “capacitação”. Segundo Alferes e Mainardes (2011), esses termos se referiam ao ato de aperfeiçoar, capacitar e habilitar, o que pode ser compreendido com uma visão do docente em estado de incompletude.

Destacou-se então a importância de oferecer ao professor a conscientização acerca das transformações sociais nos estudantes, no entanto, de acordo com Santos (2010), a formação oferecida foi pautada em cursos de treinamento em serviço, o que significou que as práticas e tecnicização do ensino permaneceram ao longo do tempo. Além disso, segundo a autora, enfatizou-se a importância de oferecer um processo formativo que considerasse a reflexão sobre a prática dos professores. A esse respeito, Curado Silva (2019) afirma que ao se restringir o conhecimento sobre o cotidiano do professor, o processo de compreensões e articulações históricas entre a função educativa e a apreensão dos conhecimentos produzidos socialmente se torna isento, o que restringe o saber docente e sua função.

A década de 1990 marcou o investimento nas políticas públicas voltadas para a formação continuada no Brasil, considerando a lógica de produtivismo e qualidade interpostas pelo modelo neoliberalista, além da característica mercadológica imposta à educação, a formação continuada, incluída nos aspectos da organização da educação brasileira, foi colocada dentro de um ideal de produtividade e competitividade (FREITAS, 2004, apud ALMEIDA, 2020). Dito isso, o Estado passou a oferecer programas de formação continuada, em busca de atender as novas demandas da sociedade e da economia, e adequar o sistema de ensino aos mesmos.

Neste sentido, a formação continuada passou a ser caracterizada como um processo de produção do saber, em que houve a valorização do pensamento reflexivo sobre a prática, e o papel dos educadores ganha destaque (SANTOS, 2010), sendo enfatizada a formação do professor visando um profissional com capacidade de suscitar reflexões a partir de sua prática.

Assim, observamos que nos anos 1990 a ênfase atribuída à formação continuada de professores inclina-se para a formação em serviço, legitimada pelo argumento de que os treinamentos, encontros dos quais os professores participavam, não eram suficientes para melhoria da

qualidade do ensino, sendo necessário que os professores tivessem sua formação e a construção de seu saber de forma ativa, no seu local de trabalho, mediante uma reflexão contínua sobre sua prática (MEDIANO, 1992, apud ALMEIDA, 2020, p. 188).

Diante disso, observa-se que as políticas públicas foram voltadas para o desenvolvimento de competências dos profissionais da educação, de forma que este pudesse alcançar as novas demandas da sociedade, a partir de resultados e produtividade. Vale enfatizar que, nesse ínterim, a função do professor se torna também sobrecarregada, marcada por uma política de responsabilização e pela pressão por alcance de qualidade e de produtividade. Ademais, a política de formação para atuação na gestão passou a ser caracterizada pela autonomia disfarçada, também embasada em uma política de produtividade, responsabilização e qualidade.

Em meados da década de 1990, o movimento de educadores instituiu a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), movimento que objetivou avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, através da mobilização de pessoas, entidades e instituições destinadas a essa finalidade (ANFOPE, 2012). Assim, a Associação se estabeleceu mediante os princípios de desenvolver estudos e pesquisas na área da educação, além de defender, incentivar, fortalecer, propor e defender a educação em uma perspectiva democrática.

Nessa senda, o movimento social dos educadores, se posicionou criticamente contra a política controladora e gerencialista, buscando a elaboração de projetos de educação, como a Proposta da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e do Plano Nacional de Educação em 2001 (SANTOS, 2010).

Apesar do posicionamento social dos educadores, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/1996), como Falsarella (2003) afirma, as reformas educativas advindas com a legislação não apresentou a superação total do aspecto controlador da educação. Os movimentos sociais em busca de uma proposta de LDB apontaram para as necessidades da população. Segundo Santos (2010), as políticas neoliberais formularam ações políticas que garantissem os interesses do mercado na educação, “secundarizando, dessa maneira, os projetos de setores da sociedade civil

organizada” (p. 93). Ou seja, os conceitos neoliberais passaram a coexistir com os princípios democráticos e de educação humanizadora.

Sendo assim, a LDB propôs uma educação pautada nos princípios de liberdade, igualdade, pluralidade, gratuidade e de valorização dos profissionais da educação e democracia na gestão (BRASIL, 1996, art. 3º). No que diz respeito a formação continuada, a LDB propôs um crescimento no investimento da formação continuada, que foi vista como o caminho para a qualificação do ensino, enquanto instrumento de resolução dos problemas da formação inicial, em busca do alcance das competências necessárias para as demandas da sociedade.

A legislação apresenta a formação continuada aos profissionais da educação com os termos “capacitação em serviço”, associando teorias e práticas (BRASIL, art. 61) e “aperfeiçoamento profissional continuado” (art. 67, inciso II); colocando como dever do Distrito Federal, Estados, municípios e a União o oferecimento de programas de capacitação aos professores em exercício (art. 87, parágrafo 3º, inciso III).

Em se tratando da especificidade da gestão, a formação continuada visou a construção do entendimento dos aspectos administrativos, bem como a valorização dos gestores enquanto, primeiramente, um docente. Sendo assim, Gracindo (2009) enfatiza que a partir da LDB, o reconhecimento da necessidade da docência abriu leque para o investimento na abordagem administrativa na formação inicial, para que os professores pudessem participar na gestão democrática da escola, mesmo não estando na função de gestor. Além disso, a docência para o exercício da gestão se torna importante pela mediação da atividade pedagógica entre as funções, o que se vincula à aprendizagem, que foi anteriormente construída como dois leques diferentes (MOREIRA, 2019).

As proposições de formação se fortaleceram através da LDB, enquanto aspecto de valorização do profissional da educação. Segundo Falsarella (2003), as propostas se apresentam com o discurso de valorização dos profissionais, considerando, no entanto, as pressões por resultados, sem alteração nas condições estruturais do trabalho da escola. Sendo assim, os aspectos de formação se tornam contraditórios e, ao mesmo tempo que representam avanços, no sentido de uma educação com princípios de valorização e garantia de direitos, também representou retrocessos no sentido de se atrelar a uma política gerencialista e mercadológica.

Verifica-se então que, após a reforma de 1990, e principalmente com a promulgação da LDB, a formação continuada recebe maior valorização por parte das políticas, sendo observada com maior destaque para sua importância, no entanto, ainda com um viés de privatização. Já nos anos 2000, a proposição do Plano Nacional de Educação (lei n. 10172/2001) se apresenta como uma ramificação das concepções encontradas na LDB. A lei aponta a importância da formação continuada, tendo em vista as novas exigências da educação, e a necessidade de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (p.63).

A partir dos anos 2000, a política que considera a importância e o direito de formação contínua são garantidos por lei. No entanto, segundo Santos (2010), em 2007, com a instituição do PDE, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é proposta a promoção de programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007, art. 2º, inciso XII). No entanto, o Plano de Ações Articuladas, instituído em 2007, associado ao PDE, estabelece enquanto política, as medidas de desempenho dos estudantes da educação básica por meio de índices, visando o seu crescimento. Surge então o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que os profissionais da educação são mais pressionados pela política de responsabilização (ALMEIDA, 2020).

A formação continuada nos anos 2000 segue a linha da busca por resultados, qualidade e eficiência por meio do controle estatal. No modelo de formação pautado na racionalidade prática, a reflexão se centraliza no “saber fazer”, ou seja, a compreensão de formação continuada se respalda em um modelo aplicativo-transmissivo, que visa atribuir ao professor competências favoráveis e necessárias ao trabalho (SANTOS, 2010).

O novo PNE (lei nº 13.005/2014) também se atenta a formação continuada, visando em meta 15.11 a implantação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação além do magistério. Além disso, a meta 16 propõe o investimento em formação continuada aos professores da educação básica, considerando as demandas, necessidades e contextos do sistema de ensino. Soma-se a isto a meta 19, estratégia 8, que propõe desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares.

Além desse fator, em 2015, é estabelecida pelo Ministério da Educação a resolução CNE (n.2/2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

e continuada. O documento apresenta a formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação, considerando os princípios de gestão democrática, unidade teoria-prática e trabalho coletivo e interdisciplinar. A resolução ressalta, ainda, a valorização do profissional da educação enquanto

[...] uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (MEC, 2015, art.18, parágrafo 3º)

Dessa forma, a resolução estabelece que a formação continuada compreende as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, além do repensar do processo pedagógico, valorizando também a jornada de trabalho do profissional da educação.

Já no ano de 2019, com o governo Temer, se estabelece pelo MEC a resolução CNE n.2/2019, que passam a considerar as Diretrizes de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Assim, a formação inicial e continuada dos educadores passa a considerar termos como “competências específicas” (art.4º). estabelecendo, portanto, em uma Base Nacional Comum para a Formação dos Profissionais da Educação (BNC-Formação) principiadas em processos racionais e embasados em eficiência e eficácia. Além disso, o novo parecer passa embasar a formação de educadores na garantia de aprendizagens.

De acordo com Militão (2019), a nova concepção da BNC, com a inserção de conteúdos mais práticos e menos conteúdos teóricos no campo da formação de profissionais da educação, impõem um caráter pragmatista e tecnicista à formação docente. Além disso, a abordagem de uma perspectiva na “garantia de aprendizagens” ao invés do direito a Educação, apresenta uma característica voltada a habilidades e competências, o que revela uma perspectiva voltada a busca de resultados e produtividade em uma concepção mercadológica e controladora.

Neste sentido, observa-se que ao longo do tempo, as políticas de formação continuada seguiram as tendências epistemológicas, políticas e sociais do contexto histórico. Essas

concepções estão diretamente ligadas às concepções de gestão educacional que estavam em curso sobre cada contexto histórico. Diante disso, a formação continuada oferecida aos gestores, além de aspectos de interesse político, envolveu conceitos e tendências que marcaram o processo educacional.

### **2.1. Concepções de formação continuada: debate epistemológico**

As transformações políticas e sociais que ocorreram no Brasil e influenciaram a educação também acarretaram em mudanças e tendências epistemológicas, que desenvolveram propostas padronizadas de conhecimento na formação continuada (SANTOS, 2010), enfatizando como exemplo o processo tecnicista da educação, que marcou a oferta de uma formação marcada pelo “saber fazer”, bem como o desenvolvimento da globalização que marcou o oferecimento de um conhecimento embasado na busca por eficiência.

Ao longo do tempo, as concepções de formação continuada foram fundamentadas por diversas matrizes epistemológicas que acarretaram na formulação de políticas públicas com tendências a modelos educacionais de formação específicos. Para Curado Silva (2019), a formação continuada deve ter clara e explícita a sua crítica epistemológica, o que permite a compreensão da articulação entre a proposta de formação e a sua realização.

Dentre os principais modelos de formação em discussão, destacam-se três, que foram influentes no Brasil: por um lado, a racionalidade técnica, que se embasou em um conhecimento técnico-científico, na década de 1970, de maneira que a formação era centrada no conhecimento e manipulação de objetos, sem vínculo com questões políticas e sociais presentes na educação. Em relação à formação continuada docente, essa perspectiva centrou-se em formar trabalhadores, no sentido de oferecer aos educadores os fundamentos para o desenvolvimento dos alunos de acordo com as demandas da sociedade.

A partir de 1980, a epistemologia da prática se torna presente nas políticas de formação continuada, que concebe a formação por uma abordagem de resolução de problemas, através da prática reflexiva sobre experiências profissionais. Assim, as

políticas de formação continuada dos educadores foram respaldadas na busca por garantir uma formação de aprendizado permanente. Segundo Alferes e Mainardes (2011), esta concepção enfatizou propostas de cursos que focalizaram na construção coletiva do saber, realizando a formação no seu local de trabalho, de maneira que proporcionasse reflexão contínua sobre sua prática.

A partir dessas reflexões, analisa-se um terceiro modelo de formação, contraposto aos modelos anteriores, referenciado aqui em Curado Silva (2019), a epistemologia da práxis, que emerge enquanto modelo crítico emancipador que discute a formação através da capacidade de análise de todo processo de formação. Neste sentido, segundo a autora, o ser docente é construído na interação com o meio, seja social, cultural ou físico, que deverão ser conduzidas a uma dimensão compreensiva e interpretativa, ou seja, as práticas de formação são orientadas pela explicação teórica da realidade, a experiência vivida, a interpretação e construção de sentido e significado, construindo uma relação dialógica entre teoria e prática.

A formação continuada é concebida por Curado Silva (2019) 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.” (p. 31). A autora complementa que esse processo possibilita o apreender e repensar significados, construindo uma ação conscientizada a partir da realidade.

Para Alferes e Mainardes (2011), é necessário conceber uma percepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da sua realidade, desenvolvendo uma consciência crítica, que interfira e transforme as condições da escola, dos estudantes e da sociedade.

Sendo assim, concebe-se aqui a formação continuada enquanto um contínuo desenvolvimento do sujeito sócio-histórico, em que, havendo a relação dialógica entre a teoria e prática, a práxis, desenvolve no sujeito sua capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade, situando-se e então podendo intervir sobre a função social da escola.

Diante disto, a compreensão dos conceitos e embasamentos epistemológicos que abarcaram a formação continuada ao longo do tempo, no Brasil, permitem a compreensão das intervenções políticas associadas ao seu oferecimento, bem como sua valorização. No Brasil, as tendências e os conceitos da formação continuada, colocaram o país em diversas

situações de retrocessos, avanços e controvérsias que são explicadas mediante a concepção adotada a sua época.

## **2.2. A formação continuada do gestor escolar**

A formação continuada ainda se apresenta em um percurso de discussão, marcado por constantes lutas para o alcance de uma perspectiva crítica e emancipadora. É preciso compreender e visar uma perspectiva de formação que procura fomentar nos sujeitos a reflexão sobre a realidade social, sobre si próprios e suas práticas, objetivadas com a progressão da autonomia e emancipação, permitindo então a transformação da realidade como função da escola e seus atores sociais (CURADO SILVA, 2019).

A gestão educacional seguiu a linha dos contextos sociais. A partir de 1970, como já visto anteriormente, a gestão escolar era concebida sob uma ótica administrativa empresarial, seguindo os princípios de uma administração técnica. Sendo assim, a formação continuada, concebida nessa época através de uma racionalidade técnica, visava preparar o gestor no sentido da organização administrativa, objetivando a compreensão dos instrumentos de organização do seu trabalho. Neste momento, segundo Gracindo (2009), a formação proposta não se vinculava fortemente aos vies pedagógicos e políticas, colocando o gestor em um papel neutro na educação.

No que diz respeito aos gestores escolares, a formação continuada foi marcada, inicialmente, pelo caráter administrativo da gestão. Em seguida, a partir da década de 1980, o sistema nacional de ensino ficou marcado em contextos de centralização e descentralização, caracterizado por oscilações, além da coexistência de um contexto neoliberal e mercadológico e concepções democráticas na educação.

A LDB corroborou com esses princípios, estabelecendo aspectos como participação, autonomia e transparência como principais dentre os princípios democráticos. Sendo assim, coube o desenvolvimento de novas formações voltadas ao atendimento das necessidades diante das novas práticas de gestão democrática. Sendo assim, se fez necessária propor a formação continuada oferecida aos gestores, de maneira que este corresponda ao perfil delineado pelas novas atribuições democráticas do ensino.



Especificamente no Distrito Federal, em síntese, a partir da LDB, o investimento em formações contínuas aos gestores foi fortalecido, principalmente na busca de um perfil adequado às reformas realizadas no sistema de ensino público, que acarretou na necessidade de um perfil de gestor articulado às alterações sociológicas e culturais. No entanto, ao longo do tempo, as funções dos diretores foram sendo reformuladas conforme as transformações instauradas na gestão da educação do DF, caracterizada em especial por instituições políticas de gestão que, ao longo do tempo, foram denominadas de diversas maneiras, dentre elas: gestão democrática, gestão compartilhada.

Assim sendo, observando a realidade social e política, não se pode compreender a educação numa racionalidade única, é preciso compreender os sentidos e conceitos implícitos e explícitos, de maneira que se possa compreender criticamente os problemas da realidade educacional.

Diante das diversas contradições que a história aponta, é necessário o desenvolvimento de profissionais crítico-reflexivos, que compreendam sociológica e historicamente os processos de política para sua formação. Dito isto, a formação continuada deve compreender e considerar as características sociais, individuais, culturais e econômicas dos sujeitos envolvidos na educação (PASSAGLI, 2014). Dessa forma, deve-se estar atento às realidades em que os diretores estão envolvidos, fator que influencia fortemente sua prática, de maneira que sejam consideradas suas necessidades para o desenvolvimento de uma formação preocupada com a perspectiva crítica e emancipatória.

De acordo com a pesquisa realizada por Castro (2009) sobre as implicações da formação dos gestores para sua prática, a liderança do gestor é um papel fundamental na transformação das condições da escola para a melhoria do aprendizado dos estudantes, o que depende fortemente da formação, conhecimentos e habilidades do gestor. No entanto, a realidade brasileira aponta que poucos são os focos nas políticas para a formação continuada dos gestores escolares.

Vale ressaltar, De acordo com Paro (2012), a importância de que a crítica às funções dos diretores escolares considerem as contradições que apontam para a exigência de um diretor com formação, atribuições e atuações concebidas a um papel de gerente, sem proporcionar a reflexão acerca de seu papel político, mediante seu papel de administrar uma instituição que possui como fim a educação em uma perspectiva

democrática, o que leva à reflexão de que os processos de construção da formação muitas vezes se encontram despreparados para ações políticas de acordo com as necessidades formativas dos gestores.

Ademais, Teixeira (2011) afirma que esse despreparo não se apresenta na falta de competências dos gestores a respeito dos fazeres burocráticos da gestão, mas essencialmente da dificuldade em construir ações de mobilização participativa nas atividades e decisões educativas; na mediação de conflitos; na promoção de integração escola-comunidade, ou seja, pelas relações entre os sujeitos e a atuação para a comunicação entre os processos da realidade educativa.

Nesta senda, aponta-se para a importância da construção de uma formação continuada que se contextualize com os processos sociais e a realidade da escola, que se depare com a criticidade às dificuldades e problemas encontrados, sejam nas interações sociais, financeiras ou políticas, o que, segundo Silva (2018), pode promover a reflexão crítica dos educadores e a resolução de problemas de forma coletiva, efetivando a gestão democrática.

Diante do papel fundamental de garantir a gestão democrática na escola, o investimento em processos de formação que proporcionem a reflexão sobre os mecanismos democráticos em sua concepção crítica é essencial, principalmente as novas práticas e demandas, como afirma Gracindo (2009), a gestão democrática compõe novas práticas e exigências para o gestor escolar, dentre elas: participação de toda a comunidade escolar, autonomia e transparência.

O investimento em políticas de formação que sedimentam novas práticas de formação, poderão atender as exigências do novo milênio, “viabilizando o compromisso da escola com a construção de uma sociedade justa e igualitária” (GRACINDO, 2009, p.144). Refletido nestas questões, são apontadas a importância da compreensão das necessidades formativas dos gestores para a formulação de políticas voltadas para o alcance da qualidade do ensino por intermédio do contínuo desenvolvimento de sua função.

### **3. NECESSIDADES FORMATIVAS: CONCEPÇÕES PARA A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR**

Os profissionais da educação se deparam, em suas realidades, com situações de transformações históricas e políticas que tornam essencial o olhar a suas necessidades formativas. Isso se justifica pelo desenvolvimento de um perfil profissional que precisa estar em contínua construção e reconstrução de si mesmo, seus conhecimentos e de sua prática, pois são essas reflexões que transformam a realidade da escola.

Ao longo do capítulo anterior, verificamos que a formação continuada foi estruturada no decorrer do tempo em três vertentes epistemológicas principais: a racionalidade técnica, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. A primeira, no sentido da própria nomenclatura, voltou-se para um atendimento tecnicista na formação docente, fundamentando-se na objetividade, preparando o professor no sentido de instrumentalizá-lo.

Quanto a epistemologia da prática, a formação foi baseada na reflexão a partir da prática, considerando as experiências que as situações cotidianas do professor proporciona. A partir dessa concepção, o professor se torna independente das teorias ou técnicas, desvinculando-se das bases teóricas prévias, e pautando-se em conhecimentos na reflexão sobre as especificidades de sua realidade (DI GIORGE et al, 2011). A epistemologia da prática pauta-se, então, no desenvolvimento da resolução de problemas e em uma base construtivista.

No que diz respeito a epistemologia da práxis, a formação é embasada no desenvolvimento de um professor crítico, reflexivo e uma concepção de formação emancipatória, no sentido de construir, através do diálogo entre a teoria e a prática, as percepções do sujeito sobre suas realidades, de forma que atue criticamente sobre ela.

No campo teórico, as discussões acerca da formação continuada foram pautadas na formação de professores, isso porque os gestores educacionais, que devem ser primeiramente docentes, tiveram seu desenvolvimento contínuo influenciados pelas perspectivas epistemológicas da formação dos professores, o que acarretou no desenvolvimento de suas perspectivas de organização e atuação na educação. Assim

sendo, as políticas de formação continuada foram pautadas ao longo da história em epistemologias, ora visando a construção de um profissional tecnicista, ora objetivando o desenvolvimento de competências específicas, por muitas vezes passando despercebida as necessidades encontradas na atuação docente e no meio educacional para o alcance de uma educação de qualidade.

Mediante a busca do desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo, se faz importante a compreensão das necessidades formativas dos docentes, pois a partir dessa reflexão, torna-se possível o desenvolvimento de políticas de formação que visem a função social da escola, além de práticas que se apropriem das realidades educacionais e que contemplem, além de aspectos objetivos, as perspectivas subjetivas para a construção social da educação.

Nesse sentido, é importante analisar quais são as necessidades de formação dos gestores escolares, principalmente mediante a busca por garantir uma educação humanizadora e democrática, reflexiva, crítica, emancipadora, que se articule às realidades dos gestores e alcance o desenvolvimento da educação. Refletido nisto, este capítulo objetiva analisar as necessidades formativas, bem como suas abordagens concepcionais na literatura, mais especificamente dos gestores.

### **3.1. Concepções de necessidades formativas**

Inicialmente, objetivamos analisar as concepções de necessidades formativas, visando a compreensão da sua importância para a construção de uma formação continuada no sentido crítico, que vise o desenvolvimento da função dos gestores escolares na perspectiva democrática. Este estudo tem fundamental importância para a construção de ações transformadoras na educação, a partir de propostas de formação continuada.

Neste sentido, o estudo acerca das necessidades formativas também é essencial para construção de uma formação embasada na epistemologia da práxis. Isso se justifica no pressuposto de que a formação continuada, concebida a partir da práxis, é um exercício de historicidade da produção do conhecimento, de forma que se considere não somente elementos objetivos, como também os elementos subjetivos, incluindo a relação

professor-aluno, a forma de planejamento e na relação entre o sujeito e objeto (CURADO SILVA, 2019).

O início da análise das necessidades formativas focalizam nos anos 1960, voltado para a preocupação das necessidades de formação para a Educação de Jovens e Adultos. A respeito disso, a concepção de necessidades formativas tem levantado discussões de grande importância para os aspectos da compreensão e formulação de uma formação continuada que considere as abordagens necessárias ao desenvolvimento profissional do professor.

Ademais, Princepe (2010) salienta que a palavra necessidade apresenta uma ambiguidade, no sentido de comportar conotações objetivas, como aquilo que é imprescindível ou inevitável, ou conotações subjetivas, por ser qualquer coisa que tem existência no sujeito que a sente. Neste sentido, o termo necessidades formativas se demonstra, primeiramente, como um termo polissemico. Isso porque, segundo Princepe (2010), as necessidades formativas surgem como um produto histórico e cultural, que está inserida a contextos sociais, políticos e históricos, além de ser percebidas em grupo ou individualmente.

De maneira aproximada ao autor supracitado, para Di Giurge et al (2011), o termo necessidades formativas, em concordância quanto a polissemia do termo, também se apresenta em ambiguidades, de forma que as necessidades se apresentam em dois eixos principais: o primeiro, objetivo, e o outro com conotação mais subjetiva. Quanto a conotação objetiva, se refere àquilo que “tem que ser”, ou seja, ao que é inevitável ou imprescindível, ao passo que a conotação subjetiva, por sua vez, parte da definição de “necessidades específicas”.

As análises das concepções das necessidades formativas permitem verificar que as conotações objetivas e subjetivas não podem ser vistas de maneira indissociável. As pesquisas de Lima (2015), que tomou como base os apontamentos de Roegiers et al (1992), apontam que as necessidades de formação observadas pelas percepções subjetivas ainda aparecem nas concepções dos professores de maneira técnica, visando ainda o conhecimento sobre a instrumentalização. Esse fato precisa ser superado, pois as percepções subjetivas pautadas em uma visão técnica dificultam as compreensões do próprio sujeito sobre as funções sociais do ser professor.

A concepção de necessidade formativa, com foco nos gestores escolares, para Silva (2018), em conformidade com os autores supracitados, se apresenta como aquilo que os docentes entendem e consideram como desafios em sua profissão, sendo ideal ou real, percebido no cotidiano da prática escolar. Sendo assim, a autora percebe as necessidades para os gestores escolares, em conformidade com as singularidades sociais, expressas em contextos sociais ou históricos; expressas nos desafios da prática cotidiana na gestão, como o âmbito pedagógico, gestão de resultados, gestão democrática, além da falta de clareza quanto ao papel dos gestores escolares por parte dos mesmos.

Na concepção de Galindo (2012), as necessidades são entendidas como demandas educativas situadas no tempo e no espaço, que delineiam a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem baseados em análises de necessidades, bem como do desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado e validado na formação continuada, como um processo formativo necessário ao atendimento de uma formação continuada assentada no desenvolvimento profissional.

Para tanto, a formação continuada se apresenta como um elemento que proporciona esse desenvolvimento profissional que, segundo Di Giorge et al (2011), aponta para as transformações e reflexões necessárias para a construção de um trabalho educativo humanizador.

Ademais, Galindo e Inforsato (2007) enfatizam que a análise das necessidades estão articuladas à formação continuada porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais do sujeito, o que reflete o desenvolvimento das representações sociais contextuais dos professores, bem como suas aspirações e desejos de efetivar mudanças no contexto educacional e social.

Nas últimas décadas, o investimento em programas de formação continuada aos docentes tem recebido maior atenção. Ofertados em forma de cursos de curta duração, entre 100 e 180 horas, os cursos foram voltados para a qualificação docente, bem como sua capacitação para o atendimento da produtividade nas escolas. Tais ofertas, segundo Di Giorge et al (2011), foram criticadas por não conceberem aos docentes contribuições necessárias para as transformações na sua prática pedagógica. A respeito disso, Galindo (2012) posiciona que, se por um lado, a formação continuada é historicamente realizada sob o viés aplicado do conhecimento profissional, também essa forma de desenvolver a

formação continuada se atém a preocupações com a formação profissional, em detrimento de uma formação pessoal que contribua para práticas inovadoras temporárias nas escolas.

Além disso, Di Gorge et al (2011) também enfatiza que a formação continuada oferecida aos docentes se caracterizava pela ausência de participação dos professores na formulação de objetivos da formação proposta, sendo estes meros executores da formação ofertada, que muitas vezes se situaram distantes da realidade para a qual as atividades formativas deveriam prepará-lo.

Sendo assim, de acordo com o autor supracitado, a partir desse quadro, o discurso sobre a análise e o atendimento das necessidades de formação dos profissionais da educação se fortalece, a partir de uma ótica que oferece a importância de se considerar a subjetividade do professor, em sua específica realidade, bem como os conhecimentos necessários em sua prática, além das necessidades observadas pelo próprio sujeito.

Vale ressaltar também que a análise das necessidades formativas, além de reconsiderar a valorização do profissional da educação enquanto sujeito atuante na formação continuada, também se apresenta como um ponto de afirmação da importância de uma formação fundamentada na relação entre a teoria e a prática, de maneira que, de acordo com Curado Silva (2019), trabalhar a formação continuada a partir da epistemologia da práxis significa não se restringir aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade da educação. Ou seja, é preciso considerar também as dimensões políticas, estéticas e subjetivas.

A respeito disso, Galindo (2012), aponta para a existência de necessidades conscientes, que se referem às necessidades desejadas, distanciadas das necessidades inconscientes, que se apresentam a partir das necessidades subjetivas encontradas na realidade, para as quais ainda não se atentou. Os resultados da pesquisa da autora apontam que, na realidade, as necessidades conscientes têm sido mais voltadas ao conhecimento de recursos humanos e materiais, ou seja, as demandas profissionais se destacam em detrimento das demandas pessoais. A autora ainda afirma a importância de tomar foco nas necessidades inconscientes para as mudanças nas propostas de formação contínua, o que proporcionaria a formação continuada atendente às necessidades de desenvolvimento dos profissionais.

Sendo assim, Di Gorge et al (2011), em concordância com Rodrigues (2006), aborda a importância de diagnosticar as necessidades formativas como uma atividade de

elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, em uma lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer-se perceber na consciência ou que era inconsciente ou desconhecido.

Diante disso, observamos a importância de se perceber as necessidades formativas, considerando as suas duas conotações principais: subjetivas e objetivas. Porém, é importante verificar também a relação entre as necessidades percebidas pelo sujeito com as demandas externas, que muitas vezes são por ele internalizadas. Isso pode ser superado com a construção de um olhar crítico às necessidades de formação docente, que se atente aos motivos e aspirações das necessidades formativas.

Mediante o exposto, a análise das necessidades formativas apresenta seu valor no sentido de ter potencial para a formulação de políticas de formação voltadas ao desenvolvimento crítico e emancipador do diretor. Tendo em vista que, segundo Silva (2018), a análise das necessidades implica em perceber o professor enquanto um sujeito ativo de sua formação. A reflexão sobre as necessidades formativas dos diretores escolares, por sua vez, podem implicar na formulação de uma formação vinculada ao trabalho na gestão, atento às especificidades da realidade na qual este se encontra.

Observamos que poucos estudos a respeito das necessidades formativas enfocam as especificidades dos gestores escolares. As necessidades formativas se baseiam portanto no campo da formação de professores, tendo em vista que os gestores integram a profissão docente antes da função como dirigentes. Diante disso, verifica-se que as necessidades formativas são concebidas como um termo polissêmico, pois pode ter diferentes significados considerando os sujeitos e o contexto social ao qual estão inseridos.

As necessidades formativas não devem ser analisadas, portanto, um contexto unidimensional, ao contrário, dentre as concepções encontradas acima, observamos a existência de dimensões distintas para análise das necessidades formativas. Os pólos objetivo e subjetivo, observados pela perspectiva de Roegiers et al (1992); Princepe (2010); Di George et al (2011); Lima (2015) e Silva (2018), são derivados de necessidades encontradas no âmbito da realidade, diante de dificuldades e situações de desafios; e da subjetividade, denotada em situações pelos próprios sujeitos.

No contexto da realidade, as necessidades formativas podem ter dimensões reais, que são expressas no meio da realidade cotidiana; e dimensões ideais, expressas por meios de aspirações ou desejos. Além disso, no que diz respeito à subjetividade das necessidades



formativas, Galindo (2012); Galindo e Inforsato (2007) e Di Giorge et al (2011) apontam para a existência dos pólos das necessidades conscientes, que são expressas pelos desejos dos docentes; e necessidades inconscientes, que se definem como aquelas que não foram percebidas pelos sujeitos, mas encontram-se na realidade subjetiva.

Sendo assim, as necessidades formativas podem ser expressas por diversas formas, o que denota a importância de identifica-las com o olhar atento, não somente à pressões ou situações emergentes, mas também na criticidade diante da realidade em que os gestores estão inseridos.

### **3.2. Necessidades formativas para o perfil e função do gestor educacional: algumas reflexões**

No sentido da gestão educacional, ao longo do tempo, os processos de políticas direcionados ao trabalho e função na gestão escolar se respaldou em interesses, ora políticos, ora sociais. Verificamos que a gestão educacional se pautou, inicialmente, em uma concepção fundamentada na administração empresarial, com uma característica técnica e desvinculada dos aspectos pedagógicos da educação. Após isso, no Brasil, o modelo democrático toma sua forma nas políticas educacionais, através dos princípios básicos da educação.

A gestão democrática, como demonstra a história, tem sido até os dias atuais um processo de lutas em busca da sua permanência e garantia. Sendo assim, é de suma importância o desenvolvimento de profissionais reflexivos, que compreendam as necessidades encontradas na sociedade e em sua própria formação. Esses aspectos são fundamentais na formação da necessidade de um perfil específico de gestor, que tenha conhecimentos necessários para compreender e refletir sobre seu papel dentre as políticas educacionais, para garantir uma gestão educacional efetivamente democrática.

O diretor escolar foi inserido então em uma realidade específica, em que suas funções têm potencial para efetivar a democracia ou não, é essencial o olhar às necessidades formativas desse sujeito. Segundo Gracindo (2009), a formação dos gestores precisa estar assentada no desenvolvimento de uma postura crítica e democrática, que considere os aspectos democráticos, tais como a pluralidade, autonomia e participação.

Soma-se a isso a necessidade de um papel de diretor específico diante das novas exigências e transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas na educação, que compreenda sua atuação mediante os diversos aspectos e situações encontradas no cotidiano escolar. A partir das reflexões sobre essa realidade, as análises das necessidades formativas se fazem essenciais por, principalmente, proporcionar aos gestores, através da formulação de formação contínua visando a contemplação dessas necessidades, a atenção crítica e reflexiva sobre as faces da gestão em que está inserido, de maneira que efetivamente, suas funções garantam a democracia na escola.

Na concepção de necessidades formativas específicas aos gestores escolares, para Teixeira e Malini (2012), as implementações políticas dos últimos anos se enfocam em uma política de responsabilização que exige dos gestores diversas habilidades e conhecimentos, o que reflete na análise das necessidades formativas presentes na atuação deste profissional. Diante disso, os autores, percebem nos resultados de sua pesquisa, as necessidades formativas como um conjunto de competências que os gestores devem desenvolver para a ocupação no cargo.

Diante disso, Teixeira e Malini (2012) apontam para a necessidade de conhecimento dos gestores sobre a concepção de uma gestão descentralizada, como a forma interpretativa que o permita identificar espaços de rigidez e de flexibilidade na sua implementação. Além disso, os autores acrescentam a evidência da necessidade de desenvolver a capacidade de instigar processos pedagógicos que contem com a participação de professores e da comunidade escolar que construam uma educação com a eleição de objetivos comuns para o ensino.

Na perspectiva de Amorim (2015), a atuação dos gestores escolares ainda está entrelaçada a caracteres conservadores, o que tem acarretado em uma preocupação dos dirigentes em atender as demandas da realização de tarefas e operações administrativas da escola, que envolvem seu cotidiano. Para o autor, as concepções de necessidades formativas englobam uma nova concepção de gestão educacional, numa perspectiva inovadora, que abrange a perspectiva individual e coletiva dos sujeitos.

Sendo assim, Amorim (2015) aponta para a necessidade dos gestores de inovarem seus processos de aprendizagem, despertando a possibilidade histórica de transformação da escola e da sociedade. Para que isso seja possível, é necessário que o gestor, o professor

e a família se tornem conscientes desse processo formativo, integrando assim a construção da educação que tenha equidade e promova o espaço democrático.

As autoras Silva, Limonta e Cruz (2014), sintetizam o papel do gestor escolar para efetivação do processo democrático e pedagógico da escola. Mediante as realidades de política de responsabilização, de aspectos administrativos que se destacam em comparação aos pedagógicos, as pesquisas realizadas pelas autoras demonstram a necessidade de se construir novas práticas de gestão sob a perspectiva democrática.

Nesta senda, Silva, Limonta e Cruz (2014) entendem as necessidades formativas dos gestores como a essencialidade dos fatores que apontam para uma articulação entre a formação pedagógica, acadêmica, e as experiências que são construídas ao longo do tempo. Além disso, as autoras pontam para a necessidade de desenvolvimento de uma formação para os gestores na perspectiva emancipadora, construída a partir da práxis.

Observa-se que as necessidades formativas se deparam, por um lado, com as transformações sociais e históricas, enfocadas nos processos que perpassam o trabalho e a atuação do gestor escolar, e por outro, com o desenvolvimento de um profissional hábil e competente. Dentre os aspectos mais significativos para o entendimento das necessidades formativas dos gestores, é fundamental a compreensão de seu papel de reafirmação de uma gestão baseada e conceituada na democracia, além da transformação dos processos educativos.

A realidade dos gestores apontam que os aspectos administrativos, a construção de habilidades burocráticas, ainda tomam destaque nas formações dos gestores, frente a pressões políticas que absorvem sua função e o sentido de uma construção de educação democrática e emancipadora é deixada de lado.

Diante dessas reflexões, é importante o levantamento da compreensão das necessidades formativas desse profissional da educação, de forma que se defenda uma formação continuada que não se limite a interesses políticos, que não neutralizem o papel do diretor, mas que o transforme pessoal, profissional, política e socialmente, de maneira que este atue de maneira crítica sobre a educação.

O capítulo a seguir apresentará os resultados das análises das necessidades formativas dos gestores das escolas públicas do Distrito Federal, enfatizando a reflexão sobre a atuação desses profissionais no modelo democrático da gestão no DF.

#### **4. NECESSIDADES FORMATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES: ANÁLISE DO DISTRITO FEDERAL**

A gestão democrática no Distrito Federal perpassou por diversos processos de lutas, bem como políticas que, ora reafirmaram, ora negaram a concepção democrática na gestão escolar. A partir da lei da Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (lei nº 4.751/2012), estabeleceu-se os mecanismos democráticos nas escolas públicas do DF, em um processo de reafirmação da democracia.

Dentre as principais transformações determinadas pela legislação, estabeleceu-se como princípios e mecanismos da gestão democrática na educação: a participação da comunidade escolar na definição e implementação de decisões pedagógicas; respeito à pluralidade, diversidade e laicidade; autonomia das unidades escolares; transparência da gestão; garantia de qualidade social e valorização dos profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Em se tratando da especificidade da gestão da escola, as principais características estabelecidas foram a escolha dos diretores e vice-diretores por meio do voto, secreto e direto, a ser realizada pela comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012, art. 37 e 38), sendo assim, os gestores escolares reiteram o importante papel para a garantia da gestão democrática nas escolas.

A lei também estabelece, em art. 40, parágrafo único, que poderão concorrer ao cargo de gestores escolares, servidores do Magistério Público ou da Carreira de Assistência à Educação Pública do DF, e que tenha experiência há no mínimo três anos, além de ter disponibilidade mínima para cumprir o regime de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva ao cargo. Além disso, no parágrafo 2º do art.40, fica estabelecido que ao menos um dos candidatos da chapa deverá ser professor da carreira do Magistério Público do DF, não havendo obrigatoriedade ou exclusividade de ser pedagogo, mas também podendo ser graduado em outras em outras áreas.

Segundo o disposto no art. 38 da lei da gestão democrática, como etapas do processo eleitoral: i) inscrição das chapas e divulgação dos planos de trabalho dos

respectivos candidatos para a comunidade; ii) eleição pela comunidade escolar e iii) nomeação pelo Governador do Distrito Federal.

Foi estabelecido também através da lei 4.751/2012, no mesmo artigo, parágrafo único, IV, que os diretores eleitos deveriam participar de curso de gestão escolar, oferecido pela SEDF, visando a qualificação para o exercício da função. Sendo assim, foi instituído como obrigatória 75 por cento de presença dos gestores nos cursos oferecidos.

A partir da instituição da Lei da Gestão Democrática, estabeleceu-se a obrigatoriedade de participação dos gestores em cursos de formação continuada, visando a qualificação para o exercício da função (DISTRITO FEDERAL, art. 38). A mesma lei estabeleceu, ainda, em art. 60, que a SEDF se responsabiliza por oferecer os cursos de qualificação, de carga horária mínima de 180 horas, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no DF.

Neste contexto, a EAPE, vinculada a SEDF, ofertou, a partir de 2012, cursos de formação continuada para os gestores escolares, com carga horária de 180 horas. Este capítulo objetiva, a partir dos cursos oferecidos no período de 2012 a 2018: a) analisar o perfil dos diretores e vice-diretores; b) investigar se os cursos ofertados pela EAPE/SEEDF se articulam às necessidades formativas dos gestores; c) levantar as necessidades formativas dos diretores para a sua atuação na gestão democrática.

Para o alcance dos objetivos, inicialmente, abordaremos adiante as propostas de cursos oferecidos pela EAPE entre os anos de 2012 e 2018, observando seu foco, organização, principais temáticas e metodologia.

De acordo com Pontes (2015), a análise sobre o perfil, formação e atuação dos diretores escolares permite chegar a inferências que subsidiam reflexões e demandas para a formulação de políticas da gestão educacional no DF. Sendo assim, as reflexões deste estudo apresentam potencial para o avanço democrático da gestão escolar no DF, no sentido de apresentar análises que permitem o olhar atento às políticas educacionais e o sob o olhar das necessidades para a valorização desse profissional da educação: o gestor escolar. Adiante, propomos apresentar as abordagens das formações realizadas pela EAPE a partir de 2012, bem como suas propostas e diferenças entre as edições.

#### **4.1. Análise das propostas de cursos ofertados pela EAPE/SEDF a partir da lei nº 4.751/2012**

Neste momento, buscaremos apresentar de maneira introdutória as propostas dos cursos oferecidos pela EAPE entre os anos de 2012 e 2018. As discussões apresentadas a seguir fazem referência à pesquisa *A formação continuada dos gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal*, financiada pela FAP/DF, que investigou, como uma de suas etapas, as concepções teórico-metodológicas dos cursos ofertados entre 2012 e 2018 pela EAPE/SEEDF. A trajetória dos programas de formação foram se transformando ao longo do tempo, principalmente no sentido estrutural, metodológico, organizacional e em temáticas abordadas. Sendo assim, é importante compreender a forma como os cursos foram estruturados e pensados ao longo das edições propostas, o que será realizado nos próximos parágrafos.

A EAPE, vinculada a SEDF, ainda em 2012, promoveu o primeiro curso para os gestores escolares. O primeiro curso proposto ocorreu no período de 10/09/2012 a 29/05/2013. O curso teve duração de 180 horas e, ao total, teve 1304 inscritos e 1149 habilitados.

A formação foi oferecida na modalidade à distância (EAD), com a carga horária distribuída entre: 69 horas presenciais; 89 horas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e 31 horas indiretas. Quanto a proposta metodológica, o método problematizador-dialógico-participativo foi adotado para o curso.

Os principais conteúdos abordados no programa são elencados por: Estrutura da Secretaria de Educação do Distrito Federal; Informações educacionais: planejamento das políticas públicas; Projeto Político Pedagógico da SEDF: eixos e princípios; Plano de Gestão das Unidades escolares; PDE interativo como ferramenta da gestão democrática; A centralidade democrática do Projeto Político-pedagógico.

Observamos ainda que essa proposta esteve voltada para a compreensão da concepção de gestão democrática e seus princípios e mecanismos, além disso, verificamos que a formação continuada nesta primeira edição esteve voltada para a formação em serviço.

Vale ressaltar que no ano de 2013, tendo em vista o caráter obrigatório do curso, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), juntamente com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDF), solicitaram a retirada de obrigatoriedade dos cursos aos candidatos a diretores. Neste interim, passou a ser considerado também cursos ofertados aos gestores, advindos de outros momentos históricos e políticos, como o Progestão, que foi ofertado entre os anos de 2006 e 2010, pela EAPE, vinculada a SEEDF e o CONSED, o que influenciou a função dos gestores, devido a propostas formativas diferentes da proposta da lei 4.751/2012 (MOREIRA, 2019). Esses fatos, juntamente com parcerias de ideologias mercadológicas para as propostas seguintes, influenciaram os cursos que vieram a seguir.

A segunda formação foi oferecida no ano de 2015, foi oferecida em duas edições. Ao total, foram inscritos 851 gestores, dos quais 547 foram habilitados. O curso também foi ofertado com carga horária total de 180 horas, com maior foco na carga horária destinada ao AVA: ao total 159 horas.

A metodologia adotada foi a dialógica-participativa e foi realizada em diferentes regiões administrativas além da EAPE. A formação proposta teve foco nas políticas públicas, na gestão democrática e nos fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho escolar, e os conteúdos foram destrinchados da seguinte forma: políticas públicas para a educação básica; organização escolar e o projeto político-pedagógico; currículo em movimento da educação básica: do proposto ao vivido; avaliação educacional; PPP e as dimensões administrativas, financeira e de pessoas. A formação também contou abordou mecanismos de prestação de contas, como o PDAF, e de avaliações externas.

As edições seguintes apresentaram algumas reformulações nas propostas dos cursos. A partir da formação oferecida em 2016, os cursos tiveram foco nas especificidades das etapas de ensino. No ano de 2016, houveram duas edições: a primeira foi destinada aos gestores da Educação Infantil. Nesta edição, de um total de 600 vagas, 379 gestores se inscreveram, e 210 foram habilitados. Observa-se que a partir dessa edição, os cursos foram embasados nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia Histórico cultural. A segunda edição da formação foi direcionada aos gestores que integravam o quadro de Profissionais Efetivos da Educação das Carreiras Magistério e Assistência a Educação da SEDF.

A formação proposta teve foco no PPP enquanto eixo transversal, bem como as aprendizagens do Currículo em Movimento da SEEDF. O curso enfatizou a compreensão das políticas públicas voltadas para a educação infantil e nos fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho escolar na SEDF na perspectiva do direito da criança e do adolescente. Os principais conteúdos abordados na primeira edição foram: Políticas públicas, Educação Infantil, direito da criança à educação; As dimensões administrativas e de pessoas na gestão da Educação Infantil; O Projeto Político Pedagógico como organização do trabalho escolar; Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento e a Educação Infantil; Organização curricular e prática pedagógica na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil e na perspectiva formativa.

A partir dessa edição, a formação incluiu um Relatório Final de Curso, que contemplou a avaliação realizada pelos formadores e cursistas e Atas do Conselho do curso.

O curso ofertado em 2017 apresentou três edições: a primeira, ainda no ano de 2017, destinou-se a gestores eleitos em Centros Educacional e Ensino Médio; a segunda, realizada em 2018, destinou-se a diretores e vices do Ensino Fundamental e a terceira edição, que ocorreu em 2019, contemplou os demais gestores. A primeira edição ofertou ao total 264 vagas, das quais 242 foram inscritos e 174 gestores concluíram. Já na segunda edição, 60 vagas foram ofertadas, com 55 inscritos e 32 habilitados.

O curso destacou seu foco na garantia das aprendizagens e acrescentou a adoção de um memorial descritivo-reflexivo da trajetória pessoal e profissional na educação dos gestores. Os temas abordados elencam-se em: Gestão Escolar Democrática; Projeto Político Pedagógico; Formas de organização escolar; Organização curricular; Avaliação Educacional; Organização do trabalho Pedagógico; Gestão de Pessoa: garantia das aprendizagens; Gestão financeira: garantia das aprendizagens. A edição também contemplou aspectos das avaliações em larga escala, e mecanismos de prestação de contas. Verificamos ainda que a partir do ano de 2017, a formação continuada se voltou para a práxis como norteadora do processo.

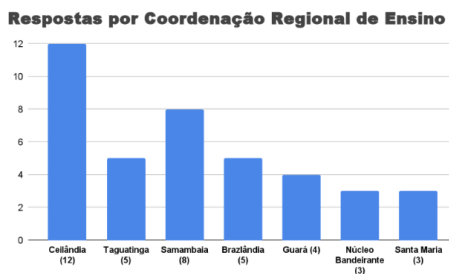
#### **4.2. Necessidades formativas dos gestores escolares a partir dos cursos ofertados pela EAPE/SEDF**



A partir deste momento, buscamos apresentar os resultados da análise das necessidades formativas dos gestores escolares do Distrito Federal, contemplando analisar o perfil dos diretores e vices da SEDF; avaliar as articulações dos cursos ofertados pela EAPE/SEDF às necessidades formativas dos gestores e identificar as necessidades de formação dos gestores para atuar na gestão democrática. Para tanto, aplicamos questionário aos diretores e vice-diretores da rede pública do DF, no período de julho de 2021 a janeiro de 2022, que tenham realizado pelo menos um dos cursos ofertados pela EAPE entre 2012 e 2018.

O recorte da pesquisa para fins deste estudo visou o alcance de sete Coordenações Regionais de Ensino do DF (CREs), a citar: Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Brazlândia, Guarã, Núcleo Bandeirante e Santa Maria. Ao total foram devolvidos 40 questionários das regionais correspondentes até a redação deste estudo. As respostas alcançadas contemplaram as regionais de: Ceilândia (12); Taguatinga (5); Samambaia (8); Brazlândia (5); Guarã (4); Núcleo Bandeirante (3) e Santa Maria (3).

Gráfico 1: Respostas por Coordenação Regional de Ensino



Elaborado pela autora (2022)

Em relação a análise do *perfil dos gestores*, do total de respondentes, 29 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Este fato entra em concordância com o caráter de feminização ainda presente na educação. Conforme afirma Vianna (2013), os dados

históricos sobre a predominância do gênero feminino na docência são associados, em diversas pesquisas, ao rebaixamento salarial e à desvalorização docente, sendo este um trabalho que se remetia ao cuidado materno. No entanto, a autora afirma que as funções em que há maior número do gênero masculino nos aspectos educacionais são os níveis e modalidades que oferecem mais prestígio e remuneração.

O caso do Distrito Federal, nos deparamos com uma certa contraditoriedade a respeito do caráter de predominância feminino nas relações de poder da escola, mas isso se deve ao fato de mais de 70% dos profissionais da educação no Distrito Federal serem do gênero feminino. No entanto, vale ressaltar que, segundo Freitas (2015), a predominância feminina na gestão educacional vai se reduzindo conforme as etapas de ensino. Segundo a pesquisa realizada pela autora, o ensino fundamental anos finais e médio apresentam um crescimento de chapas masculinas na gestão da educação, o que remete à reflexão de que, a relação de poder com maiores índices femininos na gestão se relacionam às etapas de ensino ainda ligadas ao caráter de “maternidade” na educação.

Em relação a idade, correspondem a idade de 30 a 40 anos 5% (dois gestores) dos respondentes; 45% (18 gestores) possuem idade entre 41 e 50 anos; 47,5% (19 gestores) têm idade entre 51 e 60 anos e 2,5% (1 gestor) têm mais de 61 anos, como demonstra a tabela 1 abaixo:

Quadro 1: Sexo e Idade

SEXO	QUANTIDADE	IDADE	QUANTIDADE
FEMININO	29 (71,7%)	30-40 anos	2 (5%)
		41-50 anos	18 (45%)
MASCULINO	11 (28,3%)	51-60 anos	19 (47,5%)
		+61 anos	1 (2,5%)
TOTAL	40	TOTAL	40

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quanto aos cursos de graduação realizados pelos gestores: 44,1% (19) realizaram graduação em Pedagogia; seguida por 41,8% (18) em outras licenciaturas, como Letras, História ou Geografia. As demais graduações indicadas contemplam: 9% (4) de gestores graduados em Administração; 2,2% (1) graduados por Magistério e 4,5% (2) dos gestores se graduaram em outros cursos. Três gestores indicaram possuir mais de uma graduação.

No que diz respeito ao tempo de carreira, 0% dos gestores indicaram ter menos de 5 anos de carreira; 5% (2) possuem entre 6 e 10 anos; 2,5% (1) têm de 11 a 15 anos; 20% (8) entre 16 e 20 anos; 45% (18) entre 21 e 25 e 27,5% (11) indicaram ter mais de 26 anos de carreira.

O fato de que maioria dos dirigentes são graduados em cursos da área da educação, atuantes primeiramente, na maioria, como docentes, como afirma Gracindo (2009), remete a importância de que todas as licenciaturas devem contemplar, em seus currículos, componentes voltados para a compreensão das organizações administrativas da educação, além dos aspectos pedagógicos, das políticas públicas e da gestão educacional, de maneira que todos os docentes possam participar ativamente dos processos democráticos nas escolas.

Quanto aos cursos de pós-graduação já realizados pelos gestores, do total, 37 possuem pós-graduação Lato Sensu (especialização), ao passo que *dois* gestores possuem pós-graduação Strictu Sensu (mestrado) na área de Educação e *um* não possui pós-graduação. A área da pós-graduação a nível Lato Sensu varia entre 45,9% (17) pós graduados em Gestão educacional; 16,2% (6) em psicopedagogia; 8,1% (3) em coordenação pedagógica; 8,1% (3) em orientação educacional; 37,8% (14) relacionados a educação, como educação infantil, educação matemática e 5,4% (2) em outras áreas. *Oito* gestores afirmaram ter cursado mais de uma pós-graduação Lato Sensu.

Em relação ao cargo atual ocupado, 32 (80%) são diretores; e 8 (20%) vice-diretores. O tempo no cargo varia entre *um* e *dez* anos principalmente, com 2,5% (1 gestor) há menos de um ano; 35% (14) têm entre 1 e 5 anos; 30% (12) têm entre 6 e 10 anos; 25% (10) indicam ter entre 11 e 15 anos; 7,5% (3) entre 16 e 20 anos e 0% indicaram estar no cargo atual a mais de 26 anos.

Quadro 2: Tempo de carreira no magistério e tempo no cargo de gestor (continua)

Tempo de carreira no magistério		Tempo no cargo de gestor	
1-5 anos	0 (0%)	-1 ano	1 (2,5%)
6-10 anos	2 (5%)	1-5 anos	14 (35%)

Quadro 2: Tempo de carreira no magistério e tempo no cargo de gestor (conclusão)

Tempo de carreira no magistério		Tempo no cargo de gestor	
11-15 anos	1 (2,5%)	6-10 anos	12 (30%)
16-20 anos	8 (20%)	11-15 anos	10 (25%)
21-25 anos	18 (45%)	16-20 anos	3 (7,5%)
+26 anos	11 (27,5%)	+21 anos	0 (0%)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O tempo de carreira no magistério dos gestores, demarcada em maioria entre os 21 e 25 anos (45%) reflete sobre a experiência dos docentes para atuarem como gestores. Segundo Pontes (2015), a tendência de idade e tempo de carreira dos gestores pode representar o reflexo das múltiplas competências e habilidades exigidas para o cargo da gestão, valendo ressaltar que a lei 4.751/2012 apresenta a exigência de experiência mínima de três anos no exercício da carreira do Magistério.

No que diz respeito ao acesso ao cargo, 38 (80%) dos gestores tiveram acesso ao cargo por meio de eleições diretas. Apenas *um* gestor teve acesso devido a exoneração do gestor anterior e *um* gestor teve indicação da Secretária. A predominância do acesso por meio de eleições é de suma importância, tendo em vista o avanço que esse fato abordado na lei representou, considerando políticas idealistas em momentos anteriores, cujos dirigentes escolares foram escolhidos por meio de seleção ou escolha do governante.

Esse processo de seleção de gestores por escolha de governantes representa a efetividade de uma gestão embasada em interesses políticos e ideológicos, o que impede a efetividade de uma gestão para a comunidade, com a construção coletiva, e consequentemente transforma a escola em um processo de interesses políticos.

O acesso por meio de eleições, portanto, representa um dos aspectos de efetivação da gestão democrática, previsto na lei 4.751/2012, tendo em vista que o acesso mediado por eleições representa a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, o que fortalece a busca pelo atendimento das demandas da sociedade.

Segundo Silva, Limonta e Cruz (2014), o processo de eleição dos diretores escolares dá espaço a maior participação da comunidade e na condução do nível de

qualidade do processo educacional. Apesar disso, é importante enfatizar que, por si só, o processo eleitoral não garante a efetividade da gestão democrática. É preciso, assim, salientar a importância da participação ativa e contínua da sociedade para que se garanta nas escolas ações efetivamente voltadas aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

#### 4.2.1. Análise do atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores

Quanto à *análise do atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores*, em relação à participação nos cursos da EAPE, todos os 40 gestores indicaram ter participado de pelo menos uma das formações oferecidas pela SEDF.

Quadro 3: participações dos gestores nos cursos

CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE/SEDF	TOTAL DE PARTICIPAÇÕES	OBSERVAÇÃO
10/09/2012 a 29/05/13 - Construindo a gestão democrática na escola pública	57,5% (23)	*Dos 40 respondentes, 24 participaram de mais de uma edição.
06/04/2015 a 13/08/2015 – Gestão escolar democrática: Das políticas públicas ao projeto político- pedagógico da escola	55% (22)	
07/04/2016 a 08/12/2016 – Gestão escolar: competências essenciais da equipe gestora das instituições conveniadas e dos CEPI's	10% (4)	
07/04/2016 a 01/12/2016- Gestão Escolar Democrática: saberes e práticas essenciais	37,5% (15)	
05/06/2017 a 14/12/2017 – Gestão democrática: Garantia das aprendizagens (para gestores de Centros de Ensino Médio, Educacionais e Ensino Profissional)	25% (10)	
29/03/2018 a 22/11/2018 – Gestão democrática: Garantia das aprendizagens (para gestores dos Centros de Ensino Fundamental)	50% (20)	
Outros cursos	17,5% (7)	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

A maior quantidade de participações contabilizadas apontam para o curso realizado no ano de 2012, correspondendo ao total 23 participações. A segunda formação que teve mais participações corresponde à edição de 2015, ao passo que a proposta de 2016, primeira edição, destinada aos gestores da Educação Infantil, contou com menor participação (ao total quatro participações dos gestores respondentes), valendo ressaltar que a maioria dos diretores e vices participaram de mais de uma edição ofertada e *dois*

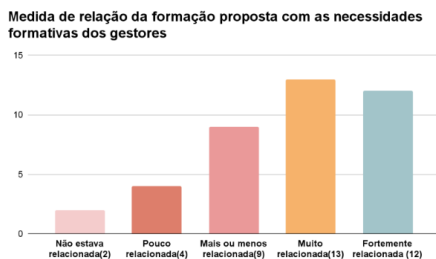
gestores constataram participação em outros cursos e que, além disso, após a edição de 2013, os cursos não foram mais obrigatórios para os candidatos a gestão e a partir de 2016 as propostas passaram a focar nas diferentes etapas de ensino.

A maior quantidade de participação no ano de 2012 pode ser explicada pela retirada da obrigatoriedade de realização dos cursos por candidatos aos cargos, em ação do Sinpro-DF com o TJDF, ainda em 2013, desconsiderando a exigência de realização da formação como parte do processo eleitoral (MOREIRA, 2019), constando também que o GDF passou a considerar os cursos anteriores aos determinados pela lei 4.751/2012, ofertados pela EAPE, como o Progestão, para a candidatura.

O fato também apresentou significativa influência no papel dos gestores, tendo em vista que cursos formulados em outros contextos políticos e ideológicos tiveram influência das concepções do mesmo contexto, o que influencia na concepção de gestão escolar dos gestores e o desenvolvimento de seu trabalho (MOREIRA, 2019).

Quando solicitados a indicar a medida em que a formação proposta estava relacionada com as necessidades formativas dos gestores, 5% (2 gestores) indicaram que a formação “não estava relacionada” às suas necessidades formativas; 10% (4) indicaram que estava “pouco relacionada”; 22,5% (9) indicaram que estava “mais ou menos relacionada”; 32,5% (13) responderam que os cursos ofertados estavam “muito relacionados” e 30% (12) indicaram que a formação estava “fortemente relacionada” com suas necessidades formativas. O gráfico abaixo apresenta a avaliação dessa medida de articulação das propostas às necessidades pelos gestores.

Gráfico 2: Medida de relação da formação proposta com as necessidades formativas dos gestores



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No que diz respeito ao atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores, as formações oferecidas pela EAPE/SEEDF buscaram atender as necessidades de formação dos gestores escolares, principalmente em relação aos aspectos de compreensão da gestão democrática e da atuação na gestão; mas também foram encontrados apontamentos para uma formação muito teórica e pouco vinculada à realidade dos gestores.

Neste estudo, usaremos *Q* para Questionário. Os comentários dos gestores sobre as estruturas dos cursos, indicam que “*ajudou a compreender a gestão democrática*” (*Q1*); “*assuntos pertinentes à atuação do gestor*” (*Q3*); “*A formação ajuda a organizar nossas ideias e observar práticas de outras unidades escolares*” (*Q8*); “*O curso ajudou muito em esclarecer a função do cargo*” (*Q16*). Também encontramos comentários que apontam que a formação: “*é muito teórica e dificilmente trata da realidade*” (*Q2*); “*precisamos de questões práticas*” (*Q10*); “*A formação em relação às verbas foi muito superficial. Não atende a demanda do cotidiano da escola*” (*Q15*).

Os gestores foram solicitados a indicar, a partir de conteúdos abordados nas propostas de cursos, o nível de contribuição de cada um deles no trabalho que ele desenvolve na escola.

Os aspectos contemplados na formação proposta indicados pelos gestores que *contribuíram fortemente* ou *contribuíram muito* para o desenvolvimento do seu trabalho são apresentados por: gestão democrática na rede pública do DF – 75% (30); participação da comunidade na construção da gestão democrática – 72,5% (29); avaliação institucional

– 72,5% (29); projeto político-pedagógico e o trabalho coletivo – 72,5% (29); Estrutura e Projeto político-pedagógico da SEEDF – 70% (28); organização do trabalho pedagógico – 70% (28); pressupostos teóricos do currículo em movimento da Educação Básica da SEEDF – 67,5% (27); gestão democrática e seus órgãos colegiados – 65% (26); Políticas públicas para educação básica – 65% (26) e avaliação das aprendizagens – 65% (26).

Os aspectos que foram contemplados nos cursos da EAPE avaliados como *pouco contribuintes* ou que *não foram contribuintes* para o desenvolvimento do trabalho do gestor incluem, principalmente: Infraestrutura escolar: procedimentos legais para reformas e reconstruções – 67,5% (27); Administração Patrimonial – 57,5% (23); Programas de Apoio à Educação – 55% (22); PDE Interativo como Ferramenta de Gestão Democrática – 50% (20); e controle interno como instrumento de gestão – 50% (20).

Dentre as abordagens consideradas importantes para o desenvolvimento do trabalho do gestor que *não foram contempladas* na formação proposta, são comentadas, em destaque: aspectos financeiros, exemplificados como PDE interativo; PDAF e prestação de contas; aspectos administrativos e burocráticos; aspectos pedagógicos, como planejamento; legislações ligadas a administração e uso de verbas; aspectos democráticos, como o impulsionamento de participação. Os comentários ainda indicam a não abordagem de: *“Aspectos que envolvam a comunidade escolar, contribuições que envolvam uma melhor forma de participação dos responsáveis, que é a grande demanda das escolas” (Q14); “relações interpessoais” (Q27) e “Os cursos de formação não contemplam o dia a dia da escola. Como por exemplo a falta de 04 ou 05 professores no mesmo dia e todos legalmente autorizados. Não contempla a falta de produtividade dos profissionais junto a falta de aprendizagem dos estudantes (Q 34)”*.

#### **4.2.2. Análise dos aspectos abordados na formação: contribuições para práticas mais democráticas de gestão**

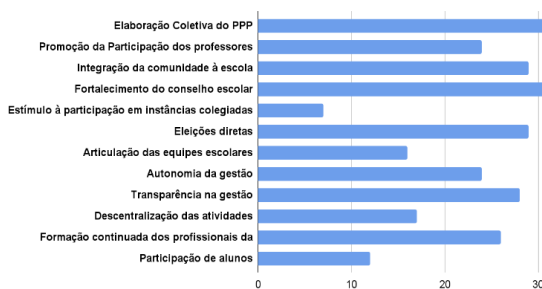
Solicitamos que os gestores indicassem os elementos que foram abordados nas propostas de formação que contribuíram para práticas mais democráticas de gestão. Os elementos que receberam maior número de indicações elencam-se em: Elaboração Coletiva do PPP – 77,5% (31); Fortalecimento do conselho – 77,5% (31); Integração da



comunidade à escola – 72,5% (29); Eleições diretas – 72,5% (29); Transparência na gestão – 70% (28); Formação Continuada dos Profissionais da educação – 65% (26); promoção da participação dos professores – 60% (24) e autonomia na gestão – 60% (24).

Os aspectos abordados na formação com *menores* indicações de contribuição para práticas democráticas de gestão foram: descentralização das atividades – 42,5% (17); articulação das equipes escolares – 40% (16); participação dos alunos – 30% (12) e estímulo à participação em instâncias colegiadas em nível distrital – 17,5% (7). O gráfico a seguir contempla essas abordagens:

Gráfico 3: Elementos abordados na formação que contribuem para práticas mais democráticas na gestão



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os gestores ainda acrescentaram, em comentários, sobre elementos importantes para práticas mais democráticas de gestão os seguintes aspectos: *“fortalecimento de entidades estudantis” (Q3); “formação do conselho escolar” (Q4); “participação dos gestores em escuta atenta nas tomadas de decisão em instâncias superiores” (Q6); “aspectos econômicos” (Q8); “gestão de obras” (Q10) “gestão de conflitos” (Q11); “gestão de pessoas” (Q13); “participação dos gestores nas discussões quanto aos projetos que são enviados para a escola sem prévio conhecimento da nossa realidade”*

(Q17); “direitos do diretor... setor da SEEDF que apoia o gestor” (Q23); “O curso de gestão por mim realizado não teve abordagem direta e eficaz em vários temas, por nós enfrentados, demandas de uma unidade escolar” (Q24).

Observa-se, portanto, que os gestores dão ênfase a necessidade de abordagem de demandas de mecanismos da gestão financeira, destacando-se a prestação de contas e mecanismos como o PDDE e o PDAF, além de uma atenção às avaliações externas. Esse fato pode representar a realidade dos gestores escolares diante de características gerencialistas que coexistem com as concepções democráticas da gestão (DRABACH; MOUSQUER, 2009; HELOANI, 2018; OLIVEIRA, 2008) ainda presentes na educação, que possuem um caráter de pressão por parte do Estado por resultados, produtividade e eficiência, diante das exigências da realidade capitalista.

Mediante este fato, cabe aqui a reflexão sobre a importância da mediação nos processos de formação continuada da formação dos gestores. A mediação dialética se trata do processo de intervenção entre o saber imediato, que se constitui do processo de compreensão do saber como o *é*, de maneira que o sujeito se orienta no mundo, familiariza-se do com as coisas, mas não as compreende a partir da realidade; e o saber mediato, que se configura em um *vir a ser*, que considera a compreensão do processo do saber. Segundo Arnoni (2007), a partir dos processos do imediatismo, o sujeito perpetua o conhecimento a partir da práxis utilitária comum, a partir do que é regular, imediato e evidente.

A mediação representa a superação da práxis utilitária comum para a práxis crítica. Neste sentido, conforme afirmam Monteiro e Magalhães (2020), a mediação aqui não se trata de um processo interventivo apaziguador entre o saber imediato e o saber mediato, mas sim de uma atuação crítica, que confronta, supera e dialoga com os dois pólos, superando, assim, o imediato no mediato.

No sentido da mediação nos processos de formação continuada dos gestores, observamos que os saberes imediatos se compõem dos aspectos gerencialistas e controladores, que se apresentam de forma disfarçada na gestão. Nessa necessidade de compreensão de mecanismos financeiros, que tornam contraditórios os conceitos de autonomia na gestão, que pressionam o gestor na necessidade de compreensão burocrática, administrativa para fins de produtividade, a gestão escolar se torna um espaço em que as exigências contrapõem-se aos princípios democráticos, por meio das condições

impostas para a efetivação de projetos e suprimento das necessidades da escola que demandam recursos financeiros. Neste sentido, é fundamental que o processo de mediação transforme esse conhecimento imediato através do mediato, na compreensão dos processos históricos, sociais e conceituais que estão envolvidos nas necessidades formativas advindas de pressões burocráticas.

Sendo assim, a superação do imediato no mediato ocorre quando o sujeito se apropria do objeto mediado na relação (MONTEIRO; MAGALHÃES, 2020), podendo este ser conhecimento artístico, filosófico, cultural, histórico, social, político, etc. Neste sentido, a formação continuada fundamentada nesta relação dialética é o processo que pode permitir essa superação, ou seja, mediação para construção de uma práxis crítica permite a superação da necessidade de saber imediato na compreensão dos processos, dos significados, das interlocuções existentes em ideologias, conceitos, conhecimentos, nos aspectos sociais, históricos e culturais, ou seja, no mediato.

#### **4.2.3. Avaliações dos aspectos metodológicos dos cursos**

Os respondentes foram solicitados a avaliar os aspectos metodológicos dos cursos, considerando carga horária, modalidade, procedimentos, recursos, entre outros. Os dados apresentam as seguintes indicações avaliadas como *excelente e bom*: carga horária direta – 85% (34); carga horária no AVA – 82,5% (33); carga horária indireta – 80% (32); forma como os cursistas foram avaliados – 80% (32); apoio dos formadores – 77,5% (31); acesso aos conteúdos – 77,5% (31); avaliação do curso pelos cursistas – 72,5% (29); recursos didáticos – 72,5% (29); plataforma AVA – 72,5% (29); acompanhamento dos formadores – 70% (28); avaliação das atividades – 70% (28); perspectiva metodológica – 65% (26).

Dos aspectos metodológicos supramencionados, nenhum teve avaliação maior do que 35% (14) – perspectiva metodológica – como *regular* ou *insuficiente*. Para sugestões de melhorias ou abordagens a serem melhoradas na estrutura e metodologia do curso, os gestores sugerem: mais praticidade, para além da teoria; maior carga horária total para o curso; melhor aproveitamento da carga horária presencial, além de uma maior articulação da formação com aspectos do cotidiano escolar. Além disso, os gestores também

comentam a demanda de uma maior atenção às especificidades, sugerindo acompanhamentos individuais para maior atenção às realidades distintas das escolas.

Quando questionados sobre as principais facilidades que os gestores tiveram em suas participações nos cursos, os apontamentos mais recorrentes foram: modalidade à distância (EaD); a troca de experiências; a compreensão da gestão democrática e mecanismos; entendimento para a administração de pessoal; planejamento e organização dos cursos; planejamento, organização e participação da comunidade; construção do PPP. Vale destacar que o acesso e apoio dos formadores também foi colocado como um dos aspectos facilitadores dos cursos propostos, além da didática selecionada para realização da formação.

Quando solicitados a elencar as principais dificuldades na realização da formação, foram mais recorrentes as dificuldades para: deslocamento; distância dos encontros presenciais; falta de tempo; demandas da função; disponibilidade; impulsionamento e estímulo à participação da comunidade escolar e gestão financeira; aspectos burocráticos e administrativos da gestão. Tal fato remete a reflexão sobre os apontamentos à sobrecarga da função do gestor escolar, advindas de políticas de responsabilização, e da demanda de aspectos burocráticos na busca por resultados.

Além disso, segundo Braga (2016), as forças gerencialistas têm tomado forma no trabalho dos gestores, sob os aspectos dos sistemas de controle e acompanhamento das ações escolares. Essas formas controladoras, no entanto, muitas vezes não são percebidas pelos gestores. Por isso, é de suma importância que os gestores tenham conhecimento dos modelos empregados na gestão em que se centra seu trabalho.

A intensificação do trabalho do gestor escolar remete, ainda, a um caráter técnico ainda presente na função do gestor, o que transforma seu foco na realização de tarefas de forma eficaz (CURADO SILVA, 2019; BRAGA, 2016). A instrumentalização ainda presente nas concepções de gestão, tornam urgentes suas necessidades de compreender mecanismos burocráticos. Sendo assim, funções, tarefas e exigências, como a garantia das aprendizagens; legalização patrimonial; participação e relação com a família e a comunidade; prestação de contas e administração de verbas, são exemplos que vão configurando a sobrecarga da função do gestor, o que o leva à racionalidade técnica para os fins de produtividade e eficiência que são exigidos de sua função.

#### 4.2.4. Necessidades formativas dos gestores para atuação na gestão democrática: sugestões para próximas formações

Elencamos três questões referentes a *identificação das necessidades formativas dos gestores para atuar na gestão escolar democrática*. Os gestores foram solicitados a indicar, em questão aberta, os aspectos que eles acham necessários desenvolver em uma nova formação continuada para melhorar ou aprimorar suas práticas de gestão, em perspectiva democrática.

Os comentários sugerem a necessidade de: *“Ter uma abordagem mais prática, que efetivamente impacte no dia a dia do gestor.”* (Q2); *“Dar destaque a aspectos mais práticos no dia a dia do cargo de direção. Focar também os aspectos pedagógicos”* (Q250). Para as dimensões financeiras, consideram necessárias: *“Ações financeiras necessárias a gestão eficiente dos recursos financeiros”* (Q3); *“prestação de contas e gestão de pessoas e conflitos”* (Q22). Quanto aos aspectos pedagógicos, os diretores destacam a importância para a abordagem de: *“Dimensões pedagógicas”* (Q5); *“Envolver toda comunidade escolar nas ações da escola”*; *“Informações técnicas sobre avaliação.”* (Q20); *“experiências exitosas”* (Q38). Sugerem, ainda, nos aspectos administrativos: *“Condução das ações administrativas fazendo prevalecer o regimento interno da SEEDF”* (Q39). Também são enfatizados aspectos da gestão de recursos financeiros, gestão pedagógica, considerando também as práticas pedagógicas digitais.

Os gestores foram questionados sobre temáticas e conteúdos que eles sugeririam que fossem abordadas para uma próxima formação oferecida pela EAPE. Os respondentes sugerem com mais recorrência uma maior abordagem da gestão financeira, elencando os mecanismos de prestação de contas, nas dimensões de legalidade e autonomia, além do PDDE e PDAF; também sugerem abordagem de gestão de pessoas e gestão de conflitos; aspectos pedagógicos relacionados à prática; aspectos de avaliação; e estímulo a participação e interação da comunidade com a escola. Ademais, destacam a importância de contemplar a compreensão da autonomia da gestão; bem como o fortalecimento do conselho de classe.

Quando questionados, em questão aberta, o que os gestores entendem por gestão e qual o papel do gestor escolar, os dirigentes enfatizam que: *“é atuar de formar de forma conjunta”* (Q1); *“Gestar é encaminhar a partir de decisões coletivas as demandas da*

*comunidade escolar, com eficiência” (Q3); “Ser responsável por vidas as quais são colocadas em nossas mãos Sobre todos aspectos: gerenciar servidor, prestações de contas, pedagógico, psicológico, administrativo ”(Q4); “Administrar todos os aspectos da escola, da melhor maneira, respeitando questionamentos e opiniões de todos os segmentos. Reavaliar sempre as ações e necessidades da escola.” (Q8); “Gestar é organizar e dar voz aos diversos agentes escolares a fim de construir uma educação de qualidade e participativa, onde todos podem ser contemplados em seus anseios e possibilidades. O papel do gestor é buscar mecanismos para que a educação ocorra de forma qualitativa e principalmente significativa, formando assim cidadãos de bem e críticos” (Q9); “É saber ser um mediador” (Q10).*

Podemos observar, a partir do exposto sobre a análise das necessidades formativas que, do perfil dos gestores, a lei da gestão democrática (lei n. 4.751/2012) apontou a necessidade de um novo perfil para a gestão educacional. A lei estabelece a exigência mínima de três anos em exercício no cargo da docência, porém, é importante ressaltar que, apesar disso, os gestores apontam que poucas são as abordagens em formações continuadas voltadas para o perfil da Carreira de Assistência a Educação Pública do DF, o que é essencial para a inclusão destes profissionais nos processos democráticos da gestão. Sendo assim, é essencial que as abordagens de formação contínua desenvolvam um perfil participativo e conscientemente crítico de sua realidade e importância da coletividade, de maneira que se aborde na formação inicial os aspectos de concepção de gestão, bem como mecanismos e aspectos legais, além das concepções presentes na realidade da efetivação da gestão democrática.

Quanto a análise dos cursos, podemos verificar que atenderam em determinados aspectos para a compreensão da gestão democrática e atuação dos gestores em suas funções, no entanto, as abordagens percebidas pelos gestores como necessárias em sua formação refletem sobre os apontamentos das necessidades formativas subjetivas, que vise a compreensão dos aspectos identificados pelo próprio sujeito e do âmbito objetivo (ROEGIERS et al, 1992; LIMA, 2015; SILVA, 2018). A importância de se considerar os âmbitos e pólos das necessidades formativas permite a compreensão a partir da consideração do sujeito e das realidades e objetos que perpassam a educação na qual os gestores estão inseridos, o que aponta para a realidade dos cursos ofertados, que muitas vezes abordaram mecanismos do âmbito objetivo (manipulação de artifícios legais,

prestação de contas, aspectos burocráticos) em detrimento do âmbito subjetivo (realidades específicas, democracia e sujeitos).

Podemos verificar, além disso, quanto a identificação das necessidades formativas dos gestores, que muitas vezes a necessidade de compreensão de mecanismos de prestação de contas, regimentos internos, e legislação de verbas tomou ênfase sobre os outros aspectos da educação: político, pedagógico, social e cultural. Isso pode representar a realidade quanto as necessidades formativas conscientes e inconscientes dos gestores (GALINDO, 2012), caracterizada pela ênfase observada pelos próprios docentes a necessidades de recursos e metodologias que garantam resultados.

Há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjetiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro. Nesse sentido, a visão técnica que ainda parece prevalecer nas percepções desses docentes tem de ser superada (LIMA, 2015, p. 357)

Verificamos, portanto, que gestores têm enfatizado suas necessidades mais urgentes diante das pressões políticas externas, sobrepondo elas às necessidades inconscientes, que caracterizam uma formação crítica e emancipadora para o desenvolvimento do trabalho dos gestores. Por isso se faz importante analisar as necessidades formativas, considerando o caráter objetivo e subjetivo dos gestores escolares, na perspectiva de uma formação que contemple as necessidades visando o caráter qualitativo de uma formação para a democracia.

Neste processo, a mediação enquanto proporcionadora de uma relação dialética entre os aspectos imediatos e mediatos é fundamental (ARNONI, 2007), pois permite a compreensão do que vai além das necessidades advindas de pressões, que se fazem mais evidentes, para a compreensão dos processos e dos significados que perpassam a gestão escolar, o papel e o perfil dos gestores.

Neste sentido, a mediação da formação continuada é fundamental, desde que atue como construtora de uma práxis crítica, que dialoga com as partes para o entendimento do todo, além do todo para compreender as partes, ou seja, o entendimento sobre os saberes imediatos, de forma que se confronte e compreenda as concepções de gestão que permeiam a educação atualmente e, assim, se construa a gestão concebida efetivamente, sob a perspectiva democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar as necessidades formativas dos gestores da rede pública de ensino do DF que tenham realizado a formação proposta pela EAPE/SEDF, pela perspectiva da Gestão Democrática no ensino, considerando a avaliação do perfil dos gestores escolares; a medida do atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores e a identificação das necessidades de formação dos dirigentes para sua atuação na gestão democrática.

Os resultados encontrados em relação ao *perfil dos gestores* indicam que a maioria são do sexo feminino (71,7% do total de respondentes), o que reflete a presença do caráter de feminização na educação. A maioria apontou graduação em pedagogia ou outras licenciaturas, o que reflete que os gestores por sua maioria, atuam na carreira docente antes da gestão. Esse fator pode representar a importância da organização dos cursos para o exercício e participação dos docentes nas tomadas de decisões na gestão democrática, de maneira que contemplem os aspectos organizacionais da educação.

Quanto a idade, a maioria tem idade entre 51 e 60 anos, e em relação ao tempo de carreira, mais de 40% dos respondentes atuam a mais de 20 anos na educação. A partir disso, verificamos que a maioria dos gestores possuem tempo de experiência na carreira docente, o que, segundo Pontes (2015), esse fator pode ser um reflexo da exigência de habilidades e competências para o cargo da gestão escolar, mesmo a lei 4.751/2012 estabelecendo experiência mínima de três anos no exercício docente.

Do total de respondentes, 80% são diretores, e 80% dos gestores indicam as eleições diretas como forma de acesso ao cargo. O acesso a função por meio de eleições, estabelecido pela lei da gestão democrática, demonstra a importância da participação nas tomadas de decisões da escola, sendo um princípio fundamental na efetividade da democracia na gestão escolar.

No que se refere a análise do *atendimento dos cursos às necessidades formativas dos gestores*, a maioria dos gestores indicaram ter participado do primeiro curso ofertado, no ano de 2012, seguidas pelas participações em 2015 e 2018. Alguns apontam participação em mais de uma edição, e foi permitido inferir que ao longo das edições seguidas, os cursos buscaram se aprimorar, em especial a partir das avaliações finais que os cursistas puderam fazer sobre os cursos. No entanto, observamos que os cursos posteriores não alcançaram a mesma quantidade de participantes como a formação



proposta em 2012, o que, segundo Moreira (2019), aponta que houve certo número de rejeição ao curso por parte dos gestores nas edições posteriores.

Os gestores indicam que o curso esteve relacionado às necessidades formativas para sua atuação, principalmente nos aspectos de compreensão da gestão democrática e seus mecanismos e princípios, bem como a organização do trabalho da escola, autonomia, transparência e descentralização. São observados apontamentos, no entanto, que a formação precisa ser menos teórica e mais vinculada às realidades das escolas, considerando as subjetividades dos gestores, das unidades escolares e das comunidades.

Os conteúdos abordados na formação que foram mais pertinentes à atuação dos gestores incluem: gestão democrática, participação, construção do PPP e avaliação institucional. No entanto, são apontadas as necessidades de contemplar aspectos financeiros, como o PDE Interativo, PDAF e prestação de contas e aspectos burocráticos e administrativos ligados ao regimento interno da SEEDF. Tais considerações permitem observar a atual situação de uma gestão que não é puramente burocrática, de maneira que o papel dos gestores pressionados por controles estatais por aspectos de prestação de contas se sobressaem a aspectos críticos para a gestão democrática.

Quanto a metodologia adotada para as formações propostas, receberam avaliação positiva. Dentre os aspectos mais bem avaliados, destacam-se a carga horária indireta; a modalidade à distância; a plataforma AVA. Em destaque, as formações que ofereceram acompanhamento individual ou em grupos dos formadores, foram melhores avaliadas. Os aspectos destacados a “serem melhorados” incluem: mais praticidade e melhor articulação ao cotidiano da escola.

A modalidade a distância foi indicada como aspecto facilitador para a realização dos cursos pelos cursistas. Quanto as maiores dificuldades dos gestores para a participação na formação, destacam-se a falta de tempo e deslocamento. Tal fato permite inferir que a função do gestor se encontra em caráter de intensificação advindos das demandas internas e externas, o que remete a necessidades de conhecimentos técnicos na função dos gestores, a partir da manipulação de objetos de conhecimento de gestão burocrática e administrativa, que tornam seu trabalho intensificado.

No que diz respeito a identificação das necessidades formativas dos gestores para práticas mais democráticas na gestão escolar, observamos que os cursos buscaram atender as demandas dos gestores a respeito de uma compreensão democrática efetiva, como os princípios de participação, autonomia e descentralização. Observamos que os gestores reiteram a necessidade de enfatizar melhor nos cursos a participação dos gestores em

instâncias, nos fóruns colegiados em nível distrital e o estímulo à participação dos professores e da comunidade escolar.

Dentre os aspectos principais que os gestores sugerem para uma proposta de formação futura da EAPE, são abordadas temáticas dos aspectos administrativos e financeiros, como recursos patrimoniais, demandas e prestações de contas. São observadas também as necessidades advindas dos aspectos financeiros da gestão, com ênfase nos aspectos de prestação de contas e aspectos burocráticos, o que permite verificar a existência de contradições nas concepções democráticas da gestão, em especial no princípio de autonomia da gestão, que se vinculam a normas e exigências para utilização dos recursos e realização dos projetos (BRAGA, 2016). Diante disso, verificamos também que a ênfase nas prestações de contas remete a existência de abordagens tecnicistas, como a manipulação de objetos para a educação, ainda presentes na gestão.

Diante disso, verificamos que as necessidades formativas dos gestores são apontadas aos assuntos emergentes, advindos do caráter controlador da gestão, que representam a influência do controle e das características gerenciais ainda presentes na educação. Tais aspectos apontam para a necessidade de desenvolvimento dos gestores em uma perspectiva crítica. Portanto, é necessário um novo olhar à formação continuada, enquanto mediadora, que proporcione uma práxis crítica, que abra possibilidades para a reflexão sobre a realidade, que supera o conhecimento comum. Ou seja, a mediação atuante a partir das necessidades formativas que se encontram em pólo imediato em direção ao mediato, de maneira que visem o desenvolvimento dos sujeitos, no caso o sujeito gestor, em uma perspectiva emancipatória e reflexiva a respeito da identificação das concepções de gestão a qual está inserido para a construção de uma educação construída de maneira coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALFERES, M.A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In: Seminário de Pesquisa do PPE*. 2011. Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2011

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

AMORIM, A. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. 2015. **Anais ANPEd**. Florianópolis, p. 1-17

ANFOPE. **Estatuto Social da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasil: ANFOPE, 2012.

ANTUNES, R. T. ; CARVALHO, E. J. G. **O discurso e a ação** - desafios do gestor escolar. In: III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Educacional em XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória, 2008, MARINGÁ.

ARNONI, M.E.B. Ensino e Mediação Dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.1, n.1, p.123-132, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v1i1.437. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/437>>. Acesso em 3 fev 2022

BRAGA, R.L.P.A. **A Intensificação do Trabalho do Diretor Escolar**. 2016. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 jan. 2022

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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)>. Acesso em 31 de jan 2022

BRASIL, lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasil: Presidência da República, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm#:~:text=LEI%20No%](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm#:~:text=LEI%20No%)>

2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1o%20Fica%20aprovado%20o,Art.>. Acesso em 31 jan. 2022

BRASIL, decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasil: Presidência da República, 2007. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em 31 jan. 2022

BRASIL, lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasil: Presidência da República, 2014. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 31 jan 2022

BRASIL, MEC. CONSED/Conselho Pleno. **Resolução n.2, de 1º de Julho de 2015.** 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. Brasil. 2015. Disponível em: [res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](res_cne_cp_002_03072015.pdf). Acesso em 15 nov. 2022

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Disponível em: [rcp002\\_19.pdf](rcp002_19.pdf). Acesso em 14 nov. 2022

CASTRO, M.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, maio/ago, 2009

CURADO SILVA, K.A.C.P.C. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente**. Volume 4. Cuiabá, MT: EdUFMT; Editora Sustentável, 2019. p.29-46

CURY, C.R.J.. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v.18, n.2, p.163-174, 2002

CURY, C.R.J.. A Gestão democrática na Escola e o Direito à Educação. **RBPAE**, V.23, n.3, p.483-495, 2007

DI GIORGI et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011

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](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916)>. Acesso em 31 jan. 2022

DISTRITO FEDERAL, lei n. 4.751 de 07 e fevereiro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.** Brasília, DF: governo do Distrito Federal, 2012, disponível em:<[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html)> Acesso em 31 jan 2022

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, disponível em: <[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei\\_4036.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20gest%C3%A3o%20compartilhada,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei_4036.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20gest%C3%A3o%20compartilhada,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.)>. Acesso em 31 jan 2022

DISTRITO FEDERAL, lei n. 5.713, de 22 de setembro de 2016. **Altera a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.** Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2016. Disponível em <[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/87413007e87747c0beb6ab5ffe22b033/Lei\\_5713\\_22\\_09\\_2016.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/87413007e87747c0beb6ab5ffe22b033/Lei_5713_22_09_2016.html)> Acesso em 31 jan 2022

DISTRITO FEDERAL, portaria conjunta n. 01, de 31 de janeiro de 2019. **Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada.** Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada\\_07fev19.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf)>, Acesso em 31 jan 2022

DOURADO, L.F. **Gestão da Educação Escolar:** Formação Pedagógica. 3ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

DRABACH, N.P.; SOUZA, A.R.. Leituras sobre a Gestão Democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, chapecó, v.16, n.33, p.221-248, 2014

DRABACH, N.P.; MOUSQUER, M.E.L.. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Curriculo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p. 258-285, 2009

FALSARELA, A.M. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Rev. Psicopedagogia**, v.20, n.63, p.210-217. 2003

FREITAS, O.C.R. A feminização da educação e ocupação nos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão pública. *In: XII Congresso Nacional de Educação*. 2015. **Educere**, PUCPR, Paraná, p.38965-38981

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

GALINDO, C.J. INFORSATO, E.C. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do primeiro ciclo do ensino fundamental. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPEd., 2007 **Anais ANPEd.** GT 08 – Formação de professores, 2007

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010

GRACINDO, R.V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 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, p. 173

IGREJA, M.A.F.. O Diretor de Escola Pública: que profissional é este?. 2008. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**.5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, E.F.. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), v.96, n.243, p.343-358, 2015

MILITÃO, A.N. A inserção da terminologia “direito a aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n.46, p. 152-176, jul/set. 2021

MONTEIRO, G.B.; MAGALHÃES, C.H.F. A mediação na prática escolar do PIBID de Educação Física em UEM Paraná. *In*: *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 12 (2), p.395-405, 2020

MOREIRA, H.A.L.. **Política de formação do diretor escolar**: trabalho pedagógico?. 2019. 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**. 2aed. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2008, v.1, p. 127

PARO, V.H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. *In*: OMENA, A.C. et al. **Trabalho e educação no século XXI: Experiências Internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 19-45

PASSAGLI, T.S.G.. **A Formação Continuada das Equipes Gestoras na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal**: uma perspectiva de educação democrática. 2014. Monografia (especialização em gestão escolar de estudos avançados multidisciplinares). Universidade de Brasília, Brasília, 2014

PONTES, D.F. Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do Distrito Federal. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015. **Anais ANPEd**. Florianópolis, p. 1-17

PRÍNCIPE, L.M. Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não formal. São Paulo: 2010, 146 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, M.D. **Formação de Gestores escolares por Competências**: um estudo das dimensões político-pedagógica, ética e técnica, 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018

ROEGIERS, X.; WOUTERS, P.; GERARD, F.M. 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, E.O.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, C.F.da. **Necessidades Formativas dos Diretores de Escola Inicantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, 2018. Dissertação (mestrado profissional em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018

SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTA, S. V.; CRUZ, S. P. S. Se a resposta é capacitação em gestão educacional, qual é a pergunta? *In*: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2014. **Anais ANPAE**, Porto, Portugal. p.1-17

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

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n.o 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TELXEIRA, B.B; MALINI, E. Formação de diretores: exigência à melhoria da gestão escolar. *In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. 2012. **Anais ANPAE**, Zaragoza, Espanha, p. 1-14

TELXEIRA, M.A.P. **Formação para o diretor escolar da educação básica: O programa nacional escola de gestores no estado do Paraná**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011

VIANNA, C.P.. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações***. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.



## ANEXOS

Anexo 1: Questionário destinado aos gestores escolares

### Questionário

Prezado(a) Diretor(a) e Vice - diretor(a),

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL que objetiva analisar o processo de formação continuada em gestão escolar e suas contribuições para a formação dos gestores de escolas públicas do DF, no marco da gestão democrática.

O estudo é financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), no âmbito do Edital N° 03/2018, e foi autorizado pela EAPE, como consta em documento anexo.

Ressaltamos que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. A aceitação em responder ao questionário denota, ainda, o consentimento livre e esclarecido dessa condição de anonimato e uso dos dados para fins de pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Como você tenha realizado o curso de qualificação em GESTÃO ESCOLAR ofertado pela EAPE no período de 2012 a 2018, e concorde em participar do estudo, solicitamos o preenchimento do questionário a seguir.

Desde já agradecemos sua importante colaboração e permanecemos à disposição para quaisquer informações sobre a pesquisa.

Profa. Ana Sheila Fernandes Costa  
Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília  
[E-mail:anasheila@unb.br](mailto:anasheila@unb.br)

---

\*Obrigatório

1. e-mail \*

---

*Pular para a pergunta 2*

## Parte I - Perfil dos/das gestores/as

2. 1.1 Sexo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
homem  
 transgênero  
mulher  
 transgênero  
homem  
 transexual  
mulher  
 transexual  
mulher  
 cisgênero  
não sei  
 responder  
 prefiro não  
responder  
 Outro:

---

3. 1.2 Idade: \*

---

4. 1.3 Indicar o curso de graduação realizado o: \*

---

5. Ano de conclusão do curso: \*

---

6. 1.4 Há quanto tempo você atua na carreira docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a
- 20
- anos
- 21 a
- 25
- anos mais de 26
- anos

7. 1.5 Possui curso de pós-graduação: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Lato Sensu (especialização)
- Strictu sensu (mestrado)
- Strictu sensu (doutorado)

8. Especificar a área: \*

---

9. 1.6 Já esteve no cargo de diretor(a) ou vice-diretor(a) em outro momento de sua carreira? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

10. Se sim, em que período/ano e por quanto tempo?

---

---

---

---

---

11. 1.7 Qual o cargo você ocupa atualmente em sua escola: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- diretor(a) vice-  
 diretor(a)

12. 1.8 Por quanto tempo você atuou ou está atuando como diretor ou vice-diretor da escola? \*

---

13. 1.9 Assinalar a Coordenação Regional de Ensino em que você atuou ou atua como diretor ou vice-diretor: \* *Marcar apenas uma oval.*

Sobradinho

São Sebastião

Recanto das Emas

Plano Piloto

Planaltina

Paranoá

- Gama
- Ceilândia
- Taguatinga
- Samambaia
- Guará
- Núcleo Bandeirante
- Brazlândia
- Santa Maria
- 
- 
14. 1.10 Como se deu o acesso ao seu atual cargo de diretor(a) ou vice diretor(a) escolar? \*
- Marcar apenas uma oval.
- Eleições diretas
- Indicação pela Secretaria de Educação do DF
- Outro: \_\_\_\_\_

Parte II- Participação nos cursos de qualificação em gestão escolar promovidos pela subsecretaria de formação dos profissionais da educação (EAPE/SEEDF) no período de 2012 a 2018

15. 2.1 De qual(is) edição(ões) do curso de qualificação em gestão escolar você participou? \*

Marque todas que se aplicam.

- 10/09/2012 a 29/05/13 - Construindo a gestão democrática na escola pública
- 06/04/2015 a 13/08/2015 - Gestão escolar democrática: Das políticas públicas ao projeto político- pedagógico da escola
- 07/04/2016 a 01/12/2016- Gestão Escolar Democrática: saberes e práticas essenciais
- 07/04/2016 a 08/12/2016 - Gestão escolar: competências essenciais da equipe gestora das instituições conveniadas e dos CEP's
- 
-

05/06/2017 a 14/12/2017 - Gestão democrática: Garantia das aprendizagens (para gestores de Centros de Ensino Médio, Educacionais e Ensino Profissional)

29/03/2018 a 22/11/2018 - Gestão democrática: Garantia das aprendizagens (para gestores dos Centros de Ensino Fundamental)

Outro

Nenhum

16. 2.2 Sobre a formação realizada, em que medida ela estava relacionada às suas necessidades de formação para atuar na gestão da escola. Marcar o numeral que indica sua resposta na escala abaixo: \* *Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
Não estava relacionada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fortemente relacionada

17. Comentários: \*

18. 2.3 Indique o nível de contribuição dos aspectos abaixo, desenvolvidos durante a formação promovida pela EAPE, para o trabalho que você desenvolve na gestão da escola. \*

Marque todas que se aplicam.

	1) contribuiu fortemente	(2) contribuiu muito	(3) contribuiu pouco	(4) não contribuiu
Políticas públicas para a Educação Básica (níveis e modalidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Políticas públicas no Distrito Federal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão democrática na rede pública do Distrito Federal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão democrática e seus órgãos colegiados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação da comunidade na construção da gestão democrática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrutura e Projeto Político Pedagógico da SEEDF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeto Político-Pedagógico e o trabalho coletivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização do trabalho pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planejamento Curricular da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de gestão das unidades escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão administrativa e financeira das escolas, planejamento, execução e prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gestão de pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 95
PDE interativo como ferramenta de gestão democrática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controle interno como instrumento de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administração patrimonial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infraestrutura escolar: procedimentos legais para reformas e reconstruções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Financiamento da Educação Básica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação das aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação de redes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação institucional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de apoio à educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversidade e inclusão educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Indique a seguir aspectos da gestão que são importantes no trabalho que você desenvolve na escola e que não foram contemplados na formação promovida pela EAPE: \*

---



---



---



---



---



20. 2.4 Que elementos abordados na formação realizada contribuem para que os gestores desenvolvam práticas de gestão mais democráticas na escola? Você pode assinalar mais de um item: \*

*Marque todas que se aplicam.*

Elaboração coletiva do PPP

- Promoção da participação dos professores nas decisões
- Integração da comunidade à escola
- Fortalecimento do conselho escolar
- Estímulo à participação em instâncias colegiadas em nível distrital
- Eleições diretas para a direção da escola
- Articulação das equipes escolares
- Autonomia na gestão escolar
- Transparência na gestão
- Descentralização das atividades
- Formação continuada dos profissionais da educação
- Participação dos alunos

21. Indicar outros aspectos que achar importante: \*

---

---

---

---

---

22. 2.5 Quanto a metodologia adotada na formação proposta pela EAPE, avalie os itens abaixo indicando: excelente, bom, regular ou insuficiente. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Carga horária direta/ presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carga horária indireta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carga horária no AVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perspectiva metodológica utilizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhamento individualizado ou por grupo de escolas com os formadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato da plataforma AVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio dos formadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso aos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato da avaliação das atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato da avaliação do curso pelos cursistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forma como os cursistas foram avaliados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Que aspectos metodológicos poderiam ser adicionados ou melhorados no curso? \*

---



---



---



---



24. 2.6 Sobre a sua participação na formação em gestão escolar, aponte por favor Principais facilidades \*

---

---

---

---

---

25. Principais dificuldades: \*

---

---

---

---

---

26. 2.7 Indique aspectos você acha que ainda necessitaria desenvolver em uma nova formação continuada para melhorar/aprimorar suas práticas de gestão, em uma perspectiva democrática: \*

---

---

---

---

---

27. 2.8 Que temáticas e/ou conteúdos você sugere que sejam abordados nas próximas edições da formação em gestão escolar promovidas pela EAPE? \*

---

---

---

---

---

11

28. 2.9 Para finalizar, o que você entende por gestão e qual é o papel gestor escolar? \*

---

---

---

---

---

29. Caso deseje colaborar mais com a pesquisa por favor indicar seu e-mail e telefone:

---

30. Indique o contato de um colega gestor(a) ou vice-diretor(a) para participar da pesquisa e responder ao questionário. Muito obrigada! \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários