



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GABRIELLA GALVAGNA DEMARCO

gestão Democrática

CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES
ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Erechim
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GABRIELLA GALVAGNA DEMARCO

GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA
REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Erechim
2025

GABRIELLA GALVAGNA DEMARCO

GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA
REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Simone Höpner Pierozan

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Demarco, Gabriella Galvagna

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO
DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO
SUL / Gabriella Galvagna Demarco. -- 2025.

231 f.:il.

Orientadora: Doutora Sandra Simone Höpner Pierozan

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2025.

1. Gestão Democrática. 2. Gestão Escolar. 3. Formação
de Diretores Escolares. 4. Formação Continuada. I. ,
Sandra Simone Höpner Pierozan, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GABRIELLA GALVAGNA DEMARCO

GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA
REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Simone Höpner Pierozan

Aprovado em: 29 / 08 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN**
Data: 07/10/2025 11:06:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Simone Höpner Pierozan
Orientadora (UFFS/Erechim)

Documento assinado digitalmente
 **ALTAIR ALBERTO FAVERO**
Data: 06/10/2025 11:32:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Avaliador externo (UPF/Passo Fundo)

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 06/10/2025 16:05:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jerônimo Sartori
Avaliador Interno (UFFS/Erechim)

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos
(Suplente - UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho a todos os educadores que, com paixão e incansável dedicação, semeiam o conhecimento e a esperança, construindo em suas práticas um futuro mais justo, equitativo e democrático. A vocês (e a nós), que acreditam (os) no poder da educação para superar desigualdades e promover a verdadeira cidadania.

AGRADECIMENTOS

Se eu pudesse escrever uma carta a cada pessoa que me ajudou a chegar até aqui, talvez esta seção da dissertação se transformasse em um outro livro feito de memórias, silêncios compartilhados, risadas em meio ao cansaço e muitas mãos estendidas nos dias mais intensos.

Antes de tudo, agradeço a mim mesma, distante de qualquer tom egocêntrico ou autossuficiente, mas com o cuidado de reconhecer a caminhada que fiz, pela dedicação silenciosa, pelos estudos incansáveis, pelas noites mal dormidas e pelas manhãs em que precisei reunir forças de lugares que nem sabia que existiam. Agradeço pelas perguntas que me inquietaram, pelas buscas por respostas que nem sempre vieram prontas, mas que me ensinaram a valorizar o percurso tanto quanto as conclusões. Por ter me fortalecido como sujeito e, sobretudo, como pesquisadora, com mais consciência, mais rigor e mais afeto. Por ter me permitido sentir com intensidade, com inteireza, com humanidade, cada página deste escrito. Por ter me escutado, me respeitado, me acolhido. Este processo me humanizou ainda mais. E, acima de tudo, me reconectou com a Gabriella inteira, complexa, sensível, corajosa. E sim: ufa! Eu não morri de mestrado.

À família de onde vim, deixo minha gratidão mais profunda. Ao meu pai Ludmir e à minha mãe Sandra, que nunca mediram esforços para me oferecer o mais essencial: carinho e afeto. Que me ensinaram, desde cedo, a ser independente, a lutar pelo que acredito e a manter a sensibilidade como um valor. Mesmo diante das minhas ausências, sei que cada linha que escrevi tem um pouco da força que recebi de vocês. À minha irmã Isabella, que dividiu comigo a infância, o brigadeiro, a escola pública e hoje o mundo acadêmico, agradeço pelas lições de partilha, colaboração e justiça, valores que carregamos juntas e que me ensinaram sobre ser gente. Aos meus avós, Elizia, Pedro, Odete e Waldemar (*in memoriam*), que em suas realidades distintas deram o melhor de si para que hoje eu pudesse estar em espaços como esse. Este trabalho também é herança de vocês.

À família que, dia após dia, escolho construir com amor, paciência e aprendizados. Expresso minha profunda gratidão ao Giovane, meu companheiro de vida e namorado, e, caso um dia se concretize o tão aguardado pedido, futuro marido. Sem dúvidas ele é uma das pessoas mais importantes de todo esse processo. Foi quem acreditou em mim quando eu já não acreditava mais. Quem enxergou possibilidades quando tudo ao meu redor parecia incerteza. Quem segurou minha mão com firmeza para continuar caminhando. Com ele aprendo sobre amor, sim, mas também sobre humanidade, cuidado, presença e limites. Aprendi a escutar mais,

a desacelerar, a dividir o peso do mundo sem culpa. Ele vive (e sobrevive) às minhas intensidades, compartilha dos meus sonhos e, mais do que isso, me ajuda a concretizá-los. Está comigo não só quando tudo está bem, mas sobretudo quando não está, e isso, para mim, é amor em sua forma mais concreta.

À minha orientadora, Professora Dr. Sandra, que mesmo em meio às agendas apertadas e às responsabilidades que pareciam não caber em um dia só, encontrou tempo e generosidade para retomar nossa parceria de pesquisa, construída ainda na graduação. Agradeço pelas leituras, pelas indicações certeiras de textos, pelas provocações que me fizeram repensar caminhos e pelas reflexões compartilhadas. Obrigada por respeitar os meus tempos, por me dar liberdade para experienciar a pesquisa e, acima de tudo, por acreditar na minha potência. Admiro profundamente sua trajetória, sua postura como profissional e sua força como mulher. És uma daquelas pessoas que inspiram sem precisar dizer muito, basta ser.

Aos demais professores do programa (ou não), meu sincero agradecimento pelos ensinamentos compartilhados, pelas exigências que me desafiaram a crescer, e pela rica troca de experiências que ampliaram meus horizontes. Cada aula, debate e orientação contribuiu para a construção deste trabalho e para a minha formação enquanto pesquisadora. Em especial, aos membros da banca, Professores Dr. Jerônimo e Dr. Altair, minha gratidão pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa deste estudo, pelas críticas construtivas e pelo estímulo a seguir aprimorando a pesquisa. A presença e a palavra de vocês foram fonte de inspiração e motivação para continuar nesta jornada.

Aos amigos de vida e colegas de profissão que estiveram ao meu lado ao longo destes vinte e quatro meses, meu mais profundo agradecimento. Vocês vibraram comigo nas conquistas, incentivaram nos momentos de dúvida, ouviram meus desabafos e acolheram minhas angústias. Em meio às rotinas exaustivas do cotidiano docente, onde o tempo e a energia parecem sempre escassos, esse apoio fez toda a diferença. Saber que havia pessoas dispostas a escutar, partilhar experiências e oferecer palavras de conforto e incentivo tornou esta jornada menos solitária e mais leve. Entre as muitas memórias que guardo, ficam as risadas e a cumplicidade “desvocalizada” que, ironicamente, revelou o quanto aprendemos e crescemos juntos. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio, cada conversa compartilhada, mesmo as breves, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todos vocês, meu muito obrigada.

Aprendi que o Leão só quer ser reconhecido pelo trabalho que tem feito, que a Macaca, na verdade, quer um espaço para brincar, que a Cobra quer que os outros animais saibam que ela não é feita só de veneno, que a Coruja quer uma escola para ensinar os novos passarinhos a voar e que cada bicho tem seus desejos e vivências próprias. Todos são importantes à sua maneira. Como primeira medida de governo, vamos criar um conselho para que todos possam opinar sobre o que vai acontecer na floresta. Juntos e sem pressa!

Eleição dos Bichos (Rodrigues et al., 2018, p. 21).

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos pilares fundamentais da educação pública brasileira e, ao longo das últimas décadas, vem sendo objeto de debates, legislações e programas formativos que buscam fortalecer a participação coletiva no espaço escolar. No Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação, por meio do Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG), destinado a diretores e vice-diretores em exercício no triênio 2022/2024, buscou fomentar reflexões e práticas relacionadas a essa temática. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo foi analisar as concepções de gestão democrática mobilizadas nos circuitos formativos do programa. Orienta-se, assim, pelo seguinte problema de pesquisa: quais concepções de gestão democrática estão presentes no Curso de Formação de Gestores Escolares, ofertado pela rede estadual, e como estas concepções reverberam na atuação dos gestores das escolas estaduais de Erechim? A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, articulando três procedimentos principais: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A etapa bibliográfica foi desenvolvida a partir de autores como Libâneo, Paro e Veiga, além de referenciais legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). A pesquisa documental envolveu a análise do Decreto Estadual nº 56.274/2021, que institui o PEFG, bem como dos vídeos dos encontros formativos disponibilizados no canal oficial da SEDUC no YouTube. Já o estudo de campo ocorreu em duas etapas: a aplicação de um questionário virtual aos gestores atuantes no triênio e a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores e vice-diretores das 21 escolas estaduais de Erechim, cenário empírico eleito para o estudo. O número de participantes foi definido com base na média de gestores em exercício, considerando que todos, em tese, participaram do programa formativo. Os resultados apontam que as concepções de gestão democrática identificadas no curso dialogam com referenciais teóricos que enfatizam a participação, o diálogo e o compromisso com a escola pública. No entanto, emergem também contradições e ambiguidades: embora a proposta formativa traga elementos inspirados em autores que defendem a gestão democrática, ela se mostra atravessada por um viés neoliberal, expresso na adoção das competências previstas na Base Nacional Comum para o Diretor Escolar (BNC – Diretor Escolar), alinhadas a lógicas de desempenho, controle e responsabilização. Essa ambivalência foi evidenciada nas falas dos gestores participantes, que reconhecem o curso como um recurso pedagógico relevante, mas, ao mesmo tempo, o percebem como distante da realidade concreta das escolas públicas gaúchas, aproximando-se de um cenário idealizado. Conclui-se, portanto, que a formação analisada avança ao fomentar discussões sobre gestão democrática, mas ainda carece de maior sintonia com os desafios cotidianos vivenciados pelos gestores escolares.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestão Escolar. Formação de Diretores Escolares. Formação Continuada.

ABSTRACT

Democratic management constitutes one of the fundamental pillars of Brazilian public education and, over the past decades, has been the subject of debates, legislation, and training programs aimed at strengthening collective participation in the school context. In Rio Grande do Sul, the State Department of Education, through the State Program for the Training of School Principals (PEFG), directed at principals and vice-principals in office during the 2022–2024 triennium, sought to foster reflections and practices related to this theme. It is within this context that the present study is situated, with the objective of analyzing the conceptions of democratic management mobilized in the program's training circuits. The research was guided by the following problem: what conceptions of democratic management are present in the School Leadership Training Course, offered by the state network, and how do these conceptions reverberate in the practices of principals of public schools in Erechim? The investigation is grounded in a qualitative approach, articulating three main procedures: bibliographical research, documentary analysis, and fieldwork. The bibliographical stage drew upon authors such as Libâneo, Paro, and Veiga, in addition to legal frameworks such as the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394/96). The documentary research included the analysis of State Decree No. 56.274/2021, which established the PEFG, as well as videos of training sessions made available by the State Department of Education (SEDUC) on its official YouTube channel. The field study was carried out in two stages: first, a virtual questionnaire administered to principals and vice-principals in office during the triennium; and second, semi-structured interviews with school leaders from the 21 state schools in Erechim, the empirical setting chosen for the study. The number of participants was defined based on the average of school leaders in office, considering that all, in principle, had participated in the program. The results indicate that the conceptions of democratic management identified in the course are aligned with theoretical perspectives that emphasize participation, dialogue, and commitment to public education. However, contradictions and ambiguities also emerge: while the training proposal incorporates elements inspired by authors who defend democratic management, it is simultaneously permeated by a neoliberal bias, evidenced in the adoption of competencies established by the National Common Base for School Principals (BNC – School Principal), oriented toward performance, control, and accountability. This ambivalence was highlighted in the statements of the participating principals, who acknowledged the course as a relevant pedagogical resource, yet perceived it as distant from the concrete realities of public education in Rio Grande do Sul, approaching an idealized scenario. It can thus be concluded that, although the training contributes to advancing discussions on democratic management, it still lacks closer alignment with the everyday challenges faced by school leaders.

Keywords: Democratic Management. School Leadership. Principal Training. Continuing Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dimensões de competências de Diretores Escolares	37
Figura 2 - Aba “Playlist” no YouTube.....	38
Figura 3 - Playlist “Formação de Gestores Escolares” no YouTube.....	39
Figura 4 - Distribuição de escolas da rede estadual (em áreas urbanas e rurais)	40
Figura 5 - Distribuição das pesquisas encontradas em estados brasileiros.....	51
Figura 6 - Gráfico de tempo de atuação na Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul..	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os Circuitos de Formação	37
Quadro 2 – Síntese dos caminhos metodológicos	46
Quadro 3 – Sistematização de escritos localizados na BDTD a partir dos descritores	50
Quadro 4 – Escritos selecionados para estudo	50
Quadro 5 – Documentos legais	56
Quadro 6 – Encontros localizados na lista de reprodução “Formação de Gestores Escolares” no canal “TV Seduc RS”	57
Quadro 7 – Transmissões selecionadas para o estudo	59
Quadro 8 - Categorias de análise das transmissões selecionadas	60
Quadro 9 – O “referenciar” das transmissões	61
Quadro 10 – Escolas estaduais do município de Erechim e a etapa escolar de atendimento.....	64
Quadro 11 – Informações referentes aos diretores	69
Quadro 12: Categorias de análise das entrevistas	71
Quadro 13 – Atribuições do diretor escolar segundo Libâneo	87
Quadro 14 – As 10 competências gerais do Diretor Escolar segundo BNC – Diretor Escolar.....	88
Quadro 15 – As Competências do Diretor Escolar diante das 4 dimensões da BNC - Diretor Escolar	90
Quadro 16 – Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas	162
Quadro 17 - Sistematização de escritos localizados na BDTD a partir dos descritores	166
Quadro 18 - Categorização das Transmissões	172
Quadro 19 - Categorização das entrevistas	191
Quadro 20 - Cronograma de pesquisa	198
Quadro 21 – As competências do diretor escolar diante da dimensão político-institucional.....	200
Quadro 22 – As competências do diretor escolar diante da dimensão pedagógica	201
Quadro 23 – As competências do diretor escolar diante da dimensão administrativo-financeiro.....	203

Quadro 24 – As competências do diretor escolar diante da dimensão pessoal e relacional.....	204
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC – Diretor Escolar	Base Nacional Comum para a Formação de Diretores Escolares
CdG	Circuito de Gestão
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CP	Coordenador Pedagógico
CRE	Coordenadoria de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
GEOPORTAL RS	Plataforma de compartilhamento de dados geoespaciais, serviços e aplicações do Estado do Rio Grande do Sul
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PEFG	Programa Estadual de Formação de Gestores
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul

SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação
SEDUC – RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SPGG	Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2 FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR PARA O CONTEXTO NACIONAL	24
3 CIRCUITOS FORMATIVOS: POSSIBILIDADES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	33
3.1 O PROGRAMA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES - PEFG.....	35
3.2 DIRETORES E VICE-DIRETORES DO TRIÊNIO 2022/2024.....	39
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	46
4.1.1 Estado do Conhecimento: um olhar para a formação do gestor escolar.....	48
4.2 PESQUISA DOCUMENTAL	55
4.3 PESQUISA DE CAMPO	62
4.3.1 Primeiro ciclo: o objeto e os sujeitos de estudo.....	63
4.3.2 Segundo ciclo: a coleta de dados	66
4.3.3 Terceiro ciclo: transcrições de entrevistas e refinamento de dados.....	70
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	72
4.5 O PRODUTO EDUCACIONAL	73
5 A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORES E DADOS EMPÍRICOS.....	77
5.1 GESTÃO ESCOLAR: DIANTE DO IDEAL	78
5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA	81
5.3 ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS DIRETORES: SEGUNDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	85
5.3.1. As dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.....	93
6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA: ENTRE RECORTES E CONTRADIÇÕES	109
6.1 (DES)ARTICULAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM DIÁLOGO COM DIRETORES DO RS	109
6.1.1 O neoliberalismo intrínseco da BNC - Diretor Escolar.....	116
6.1.2 Do Diretor ao Gestor: A Construção da “Gestão Escolar” Gaúcha sob a Influência do Gerencialismo Neoliberal.....	121
6.2 IMPASSES AVALIATIVOS: A FORMAÇÃO OFERTADA.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	141

APÊNDICES	153
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	153
APÊNDICE B - Perguntas para questionário online	157
APÊNDICE C - TCLE entrevistas	159
APÊNDICE D - Autorização para uso de voz para gravação das entrevistas	163
APÊNDICE E - Roteiro para a realização de entrevista semiestruturada	164
APÊNDICE F - Transcrições das transmissões.....	167
APÊNDICE G – Quadro estado do conhecimento	168
APÊNDICE H – Categorizações das transmissões	174
APÊNDICE I - Categorizações das entrevistas	193
APÊNDICE J – Quadros das dimensões da BNC – Diretor Escolar	200
APÊNDICE K – Produto Educacional	205
ANEXOS	229
ANEXO A - Termo de autorização 15º CRE.....	229

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação não é senso comum.
T10 – Dimensão Pessoal-Relacional (2022, p. 29)

A educação, enquanto espaço formativo, tem o potencial de transformar sujeitos em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento integral. Pensar a escola como ambiente de integralização e de desenvolvimento de habilidades variadas demanda de organizações que se dão além das questões estruturais ou administrativas. O estabelecimento de currículos abrangentes adequados ao contexto no qual se insere, a concretização da implementação de políticas públicas que garantam às escolas a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem qualificadas, assim como a formação de seus profissionais e as atribuições das diferentes responsabilidades dentro das instituições são exemplos de demandas que permeiam o cotidiano escolar.

Para que estes *lôcus* de aprendizagens, e aqueles os quais o frequentam, se encontrem em constante articulação e desenvolvimento, é fundamental constituir um grupo de pessoas comprometidas que possa orientar e colaborar com os caminhos a serem trilhados na instituição. Assim, refletir sobre os sentidos e práticas da gestão torna-se essencial ao abordar a educação. Dentre os diferentes formatos, gestar cabe aqui como fenômeno educativo, o qual “é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional” (Rangel, 2009, p. 26), pensando-se assim em suas qualificações ocorridas por meio da realização dos processos de formação permanente, indiferentemente do cargo ou função que exerce.

Entre eles, estão os educadores que atuam como gestores escolares, também reconhecidos como membros das equipes diretivas das escolas. Comumente integrada por profissionais com formação em licenciatura, que chegam à gestão designados por indicação e/ou influência do governo, ou por processos democráticos de escolha de gestores na comunidade escolar, assumem *à frente* dos processos, estudam, coordenam e sistematizam os múltiplos movimentos, ocorridos de maneiras intencionais ou não, dos inúmeros corredores das aprendizagens. Crê-se que, uma gestão escolar capacitada e que, rotineiramente, busca a melhoria das suas relações, seja com o próprio trabalho, com o ambiente em que está inserida ou com as pessoas com quem convive, torna possível a construção de escolas comprometidas com a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Tendo como base este viés, traçou-se a proposta de investigação acerca da formação continuada de gestores escolares, neste caso, daqueles que se encontram em cargos de gestão escolar em escolas da rede estadual do Estado do Rio Grande do Sul, participantes da formação continuada ofertada pelo governo estadual do período de 2021/2024. Este curso de pós-graduação lato sensu se organizou em um conjunto de circuitos formativos que visam articular temáticas que rodeiam o trabalho dos diretores nas escolas.

A pesquisa em questão vem ao encontro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação ao se relacionar com o eixo estruturante da linha de pesquisa 1, a qual visa a realização de estudos sobre investigações, planejamentos e execuções dos processos pedagógicos vigentes no cotidiano escolar e na formação dos professores da educação básica, além das metodologias de ensino e aprendizagem e a organização do sistema educacional brasileiro, assim, dando foco às políticas e à gestão educacional.

Apesar da gestão escolar e a formação de professores serem duas temáticas que abrangem um número de estudos significativos, o encontro de ambas em uma mesma problemática é escasso. Pensar a formação de professores em cargos ou funções de gestão de uma instituição de ensino demanda considerar fatores que sejam paralelos ou não à sala de aula. Com isso, a importância do desenvolvimento desta pesquisa, reside em refletir a articulação que possibilita a formação em serviço dos gestores, oferecendo tanto aos diretores quanto às comunidades escolares maior compreensão sobre os profissionais que se encontram nestas escolas, suas atribuições enquanto gestores, seus conhecimentos e seus percursos formativos, além de proporcionar reconhecimento das demandas e contribuições desses profissionais na formação dos sujeitos pertencentes àquela comunidade.

Refletir sobre os processos do cotidiano da escola é algo que vem a me¹ instigar desde a educação básica. Creio na educação como um pilar essencial para a realização da formação integral dos sujeitos e da expansão de suas potencialidades. As instituições de ensino básico são locais de construção de conhecimentos e saberes, não só conteudistas e direcionados pelos currículos, mas de desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo crítico-social, da inteligência emocional e da construção de suas identidades, estes constituídos pelas relações sociais estabelecidas com o seu “eu”, com o outro e com o ambiente em que se insere diariamente.

¹ Pelo decorrer dos próximos parágrafos o texto é escrito em primeira pessoa do singular ao trazer relato pessoal da autora e sua justificativa pessoal de pesquisa.

Por diversas vezes em minha trajetória como estudante da educação básica fui representante discente das turmas, participando do Conselho Escolar, ações de voluntariado e da organização de movimentos estudantis dentro da instituição, pertencente à rede Estadual do Rio Grande do Sul, a qual frequentei por todo meu Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Durante este período em que estive na escola como discente, pude ter contato com dezenas de professores, que ao longo das diferentes disciplinas, me oportunizaram presenciar e conviver com metodologias e sujeitos diferentes. Também vivenciei processos de gestão, os quais eram denominados democráticos, porém, hoje considero que esta democracia não se fazia concreta na realidade da escola.

Recordo-me de quando estava na sétima série o meu desejo pelo conhecimento, principalmente pelas questões historiográficas e humanas, foi aflorado pelo reflexo do contato com as aulas de História ministradas por uma professora autêntica, com sua didática flexível, intrigante e acolhedora; hoje compartilho das práticas cotidianas da escola tendo esta profissional como colega de trabalho. No Ensino Médio, as questões filosóficas e sociais trazidas por outro professor, naqueles curtos períodos semanais, me atraíam intensamente. As aulas desses profissionais mantiveram vivo o meu desejo pela sala de aula para além do fim do terceiro ano. Dentro de mim, já havia a certeza: eu queria ser professora e impactar vidas por meio da educação.

Ao fazer minha inscrição no Sisu (Sistema de Seleção Unificado) já tinha como certo que faria uma licenciatura e voltaria àquele contexto. Em março de 2018, adentrei a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição à qual já tinha como objetivo de pertencimento e desde então, o Campus Erechim – RS tornou-se minha segunda morada.

No decorrer da graduação, me reencontrei e me reinventei diversas vezes. Com o andar dos semestres, algumas temáticas passaram a me chamar a atenção, especialmente aquelas vinculadas às questões formativas e relacionadas à mediação dos conhecimentos, principalmente abordados nas disciplinas voltadas à prática docente na Educação Infantil. Porém, em meio à pandemia ocasionada pela Covid-19 (2020), a qual interveio em nossas rotinas, cursei o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado - Gestão Escolar, o que me fez querer traçar novos caminhos dentro de minha formação profissional. A curiosidade e a falta de contato direto e presencial com os profissionais que exerciam suas funções na gestão das escolas não foram supridas pelos encontros virtuais que nos foram oportunizados naquele contexto do estágio.

Em meio a este movimento, já atuando em uma escola privada, passei a ter contato com as gestoras de maneira direta na instituição. O acompanhar constante do exercício de uma gestão administrativa marcada por imposições decorrentes do gerenciamento da educação ocasionado pela rede, passou a me instigar reflexões a respeito de meus ideais. As organizações sistemáticas do cotidiano, a preocupação com que houvesse fluidez na realização do trabalho, o acompanhamento dos planejamentos e as relações estabelecidas entre gestores e professores contrastavam com as demandas de alta produtividade, a busca pelo “bom desempenho” acadêmico dos estudantes e o clima competitivo entre colegas de trabalho, fazendo-me querer compreender um pouco mais sobre aquele ambiente.

Diante desses diferentes processos de formação, tive a oportunidade de participar de alguns encontros online do grupo de estudos “Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica”, coordenado pelo Professor Dr. Jerônimo Sartori, estes que tinham o objetivo de refletir sobre o campo de atuação dos Coordenadores Pedagógicos, sua formação e a dinâmica com a docência. Naquele momento, ao realizar as leituras propostas pela obra organizada por Laurinda Almeida e Vera Placco e debatidas pelo grupo de estudos, senti ainda mais meu inconsciente instigado a me aprofundar no assunto.

Aproveitando que estava prestes a iniciar a escrita de meu projeto para o trabalho de conclusão de curso, entrei em contato com a Professora Dra. Sandra Pierozan buscando parceria para este estudo. Com meu TCC empenhei-me então em pensar as demandas e responsabilidades dos profissionais da educação enquanto exercem a função de Coordenador Pedagógico em escolas de Educação Infantil. Com base nas obras do grupo de pesquisa de Vera Placco e por meio de pesquisa qualitativa (estudos bibliográficos, documentais e coleta de dados), houve o resgate de narrativas que abordam experiências de CP que atuam nas escolas de Educação Infantil no município de Erechim - RS.

Entretanto, o pouco conhecimento disponível na literatura acadêmica sobre a formação desses gestores me instigou a novas possibilidades de investigação e novamente a UFFS, campus Erechim, me proporcionou isso. Seja por meio do ingresso em disciplina isolada voltada à gestão como aluna especial neste mesmo programa ao qual me insiro, ou pelo curso de especialização em “Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional”, isso levou-me a crer que este é o caminho a seguir para traçar novos objetivos de investigação.

Movida pelas reflexões sobre a formação de professores e ao sentir o desejo de compreender como se *faz* ou se torna (um) gestor, realizei algumas pesquisas iniciais quanto às formações específicas voltadas a estes profissionais, passando a me deter em canais de

comunicação das redes de ensino, a fim de identificar quais os caminhos oferecidos pelas mantenedoras para dar continuidade ao processo formativo destes que hoje são os diretores das escolas. A escolha por olhar a rede pública de ensino reflete meus anseios pela garantia do direito ao acesso à educação de qualidade a todos os sujeitos. Com isso, o foco na rede estadual ocorre tanto por ser o contexto de minhas primeiras aprendizagens e inquietações, quanto por ter me conduzido ao conhecimento do Programa Estadual de Formação de Gestores, objeto de interesse desta investigação.

Partindo dessa trajetória, esta pesquisa visa investigar o seguinte **problema**: *“quais concepções de gestão democrática estão presentes no Curso de Formação de Gestores Escolares, ofertado pela rede estadual, em seus circuitos formativos e como estas concepções reverberam na atuação gestores das escolas estaduais de Erechim?”*

Este estudo tem como **objetivo geral**, *analisar as concepções de gestão democrática presentes nos circuitos formativos de gestores escolares promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul*, considerando tanto os materiais disponibilizados por meio do canal oficial no Youtube quanto as experiências vivenciadas pelos gestores participantes do Programa de Formação.

Para que este objetivo geral se torne possível, delineou-se como **objetivos específicos** da pesquisa:

- 1) **Analisar a formação continuada para gestores escolares, no contexto das políticas educacionais e da formação do gestor escolar no Brasil;**
- 2) Investigar os principais temas teóricos e referenciais acadêmicos utilizados ao longo dos circuitos de formação de gestores escolares do governo do estado do Rio Grande do Sul;
- 3) Avaliar a relevância e a aplicabilidade das abordagens teóricas utilizadas nos encontros online para a prática de gestão escolar;
- 4) Identificar quais os preceitos trabalhados na formação que dialogam com a gestão democrática;
- 5) Apresentar um produto educacional de acesso livre e público, que dialogue com as demandas dos gestores e esteja alinhado com as premissas da gestão democrática.

Desta maneira, a contribuição para o debate acadêmico e prático sobre a formação de gestores escolares, destacando as possíveis atividades identificadas durante a pesquisa se dará por meio da apresentação do texto de dissertação da pesquisa realizada e do **produto educacional** a ser partilhado com os diretores das escolas estaduais da 15ª Coordenadoria da

Educação, o qual trata-se de um “recurso formativo dialógico” com reflexões democráticas para a formação de diretores escolares, por meio da utilização de “fichas de dilemas” que apresentam situações-problemas reais que serão refletidas a partir de questões norteadoras

Para isto, foram traçados alguns caminhos metodológicos para contemplar a pesquisa a partir dos direcionamentos traçados pelos objetivos de investigação. Por meio de estudo de caráter qualitativo, empregou estudo de cunho bibliográfico (Minayo, 1994), o qual serviu de base para a discussão, abordou conceitos centrais e traçou o direcionamento da pesquisa em conjunto com a análise documental (Lüdke; André, 1986) dos materiais selecionados para estudo, amparada pela pesquisa de campo realizada por meio de envio de questionários e realização de entrevistas com Diretores e/ou Vice-diretores de escolas estaduais do município de Erechim - RS. Além disso, realizou-se o Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) o qual possibilitou o levantamento de estudos já realizados e que se relacionam com a pesquisa em questão. O material foi examinado e aprofundado por meio da aplicação da “análise de conteúdo” (Bardin, 2016).

Como referencial teórico, adotam-se autores que tratam da gestão escolar sob uma perspectiva crítica, destacando Libâneo (2001, 2007, 2008, 2012, 2013, 2018), que enfatiza a dimensão política e social da gestão; Paro (1998, 2001, 2012, 2015), que analisa os conflitos entre gestão democrática e gerencialista; e Veiga (1998, 2004, 2009), que valoriza a participação coletiva e o projeto político-pedagógico. Adicionalmente, incluem-se outros estudiosos sobre formação de professores e gestores, ampliando o diálogo com os dados e os debates conceituais e ideológicos atuais, especialmente sobre as influências das políticas neoliberais e a qualificação profissional, o que permite uma análise crítica da gestão escolar como espaço de construção coletiva e de disputa pela qualidade da educação pública.

Desta maneira, a organização textual da pesquisa está estruturada da seguinte forma: esta introdução, como o primeiro capítulo, na sequência o segundo capítulo, denominado como “Formação de gestores escolares: um olhar para o contexto nacional”, o qual aborda os processos de formação de gestores escolares no Brasil, suas trajetórias históricas e políticas, apoiando-se em normativas governamentais e em políticas públicas para a formação de professores e gestores escolares.

No capítulo seguinte, intitulado como “Circuitos formativos: possibilidades do estado do Rio Grande do Sul” busca-se dar ênfase aos processos formativos do ocorridos nesta região pelos governos, contextualizando e compreendendo a organização e as demandas do “Programa Estadual de Formação de Gestores - PEEFG” e os seus circuitos formativos, ofertados no

decorrer do curso de especialização destinado aos Diretores e Vice-diretores eleitos pelas comunidades das escolas estaduais para o triênio 2022/2024.

O quarto trata da apresentação dos caminhos metodológicos que sustentam a investigação, incluindo as opções epistemológicas, os instrumentos utilizados e os critérios de seleção dos participantes. Também apresenta, nesse momento, o Estado do Conhecimento, elaborado a partir do levantamento de produções disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, permitindo contextualizar a pesquisa no cenário acadêmico nacional e identificar lacunas e contribuições anteriores sobre a temática da formação de gestores escolares.

O capítulo cinco adentra a análise do Curso de Formação de Gestores Escolares oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, buscando compreender seus discursos, conteúdos e materiais à luz dos referenciais teóricos sobre gestão democrática. Essa etapa permite evidenciar os tensionamentos entre os princípios anunciados e as práticas efetivamente propostas no curso, revelando contradições entre a retórica participativa e os dispositivos normativos que reforçam lógicas de desempenho e conformidade.

No sexto capítulo, destaca-se a análise do Curso de Formação de Gestores Escolares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, confrontando seus discursos, conteúdos e materiais com os referenciais teóricos da gestão democrática. Evidenciam-se tensões entre a retórica participativa do curso e as práticas normativas que reforçam lógicas de desempenho e conformidade. Além disso, as reflexões dos diretores e vice-diretores revelam como o viés neoliberal e gerencialista permeia a política educacional estadual, impactando a estrutura formativa e os processos avaliativos, muitas vezes distanciados da realidade concreta das escolas públicas e de seus desafios cotidianos.

Por fim, as considerações finais retomam os principais achados da pesquisa à luz dos objetivos propostos, reafirmando que, embora o curso dialogue com autores que defendem a gestão democrática e inclua em sua estrutura elementos inspirados em práticas participativas, revela-se também atravessado por contradições que expressam o avanço de um modelo gerencial pautado por indicadores, metas e responsabilização individual.

2 FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR PARA O CONTEXTO NACIONAL

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
Saviani (1995, p. 17)

Partindo dessa concepção de educação como prática eminentemente histórica, coletiva e intencional, compreende-se que os processos formativos, sobretudo os voltados aos profissionais da educação, constituem-se como instrumentos estratégicos de construção social. Nesse sentido a formação dos profissionais que atuam na educação tem sido tópico de debates e discussões, tanto no campo acadêmico, relacionando a necessidade de tais processos, como dos profissionais e redes de ensino, que apresentam e incorporam em seus discursos e normativas de carreira, a valorização dos estudos em formação inicial e continuada. A proposta deste capítulo é apresentar as trajetórias históricas e políticas dos processos de formação de gestores escolares no contexto nacional, com base nas normativas governamentais e nas políticas públicas voltadas à formação de professores e gestores.

Para tanto, este capítulo se objetiva apresentar as trajetórias históricas e políticas dos processos formativos voltados à gestão escolar no Brasil, situando-os no campo das normativas e das políticas públicas que vêm, ao longo do tempo, delineando a qualificação dos profissionais da educação. Ao percorrer desde a constituição das primeiras propostas de formação docente no século XIX até a formulação de políticas voltadas especificamente à formação de gestores, busca-se refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à profissionalização e à formação continuada como dimensões essenciais à consolidação de uma gestão escolar democrática, comprometida com a educação.

Ao reconhecer o espaço da escola como um ambiente de formação integral dos diferentes sujeitos as quais a frequentam, é preciso também significar as diferentes formações e qualificações dos profissionais que ali atuam e estão, no cotidiano, exercendo a responsabilidade de educar, social e academicamente, os educandos e a comunidade em que se inserem. Deste modo, em defesa da implementação da educação de qualidade para todos, a profissionalização e a formação continuada de professores acabam por se tornar fator primordial. Entretanto, é importante ressaltar que, esses contextos são atrelados a condições

impostas por políticas públicas voltadas aos sistemas educacionais, a fim de assegurar as condições de trabalho docente, remuneração e planos de carreira.

O sistema educacional brasileiro, junto com seus representantes, ao longo dos anos vem desenvolvendo a implementação de propostas para a qualificação dos profissionais atuantes na área da educação. Isto dá início aos meados do século XIX, onde, de acordo com Gatti (2010, p. 1356), passou a ser realizada a formação de docentes voltados aos conhecimentos de ensino e aprendizagem das “primeiras letras” por meio da criação das Escolas Normais. Estes foram os primeiros movimentos ocorridos para a institucionalização de formações para professores no Brasil e “colaborou para atribuir caráter profissional à função docente, diminuindo, aos poucos, a atuação de professores leigos, que até aquele momento era quase que exclusiva na educação do país” (Prado, 2020, p. 9).

A partir deste marco histórico, a capacitação dos professores passou por diferentes movimentos, a autora ainda nos traz que, “é no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos” (Prado, 2020, p. 9). Até então, a docência era desempenhada por pessoas autodidatas que se dispunham a exercê-la, sem uma formação acadêmica ou direcionada a profissão, principalmente para aqueles que a exerciam no “secundário”, denominação temporal utilizada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Ao final da década de 1930, os cursos de bacharelados passaram a ofertar um ano a mais em suas durações para que aqueles que desejassem possuir o grau de licenciado, possibilitando o trabalho em sala de aula, método popularmente conhecido como “3+1”. Este mesmo movimento ocorreu com os cursos de formação de bacharéis especialistas em educação, o que de maneira complementar, traz como subsequência a formação exercida nas escolas normais, hoje conhecido pelos cursos de Pedagogia, o qual os habilitava para o exercício da docência de primeira à quarta série dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nestes contextos, a gestão escolar encontrava vínculo com o Movimento da Escola Nova, marcada assim pelo período em que se pensava em uma questão organizacional da administração da escola de maneira associada à administração pública. É fato que a história administrativa da educação brasileira vem se moldando por fatores europeus ou estadunidenses, conciliando assim com os contextos político-econômico do país. Permeado assim entre os movimentos de fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), de cunho privado e sem fins lucrativos, mas que visa pensar a educação no Brasil, e pelo Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova (1932), o qual almejava educação com padrão de qualidade para todos, que somente seria possível diante de “uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e coeducativa seria uma instituição verdadeiramente democrática e, portanto, ajustada aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma” (Brandão, 1999, p. 96).

Foi neste momento em que se passa a pensar a sistematização da educação brasileira, por meio de reflexões e levantamentos acerca da administração escolar realizados por Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho, dentre outros hoje considerados pioneiros do movimento. O intelectual Anísio Teixeira, traz a interpretação que não haveria, naquele período, uma administração escolar, por não haver qualificação para aqueles que tomavam a frente das organizações, por conta disto, qualquer profissional da educação, ou não, poderia assumir a função. Ainda traz hipóteses sobre o cenário em que se encontravam, sendo que os professores desenvolviam trabalhos de excelência e por conta disto não necessitavam de alguém para observá-los e/ou que as demandas das escolas eram pequenas, em número de estudantes e estrutura que os problemas eram resolvidos por uma espécie de anarquismo (Souza, 2006).

A ideia de Teixeira, de que as administrações escolares detêm especificidades a serem mantidas, atreladas às atividades impostas pelas relações em sala de aula, diverge do que Querino Ribeiro aborda, ao tratar o serviço de direção escolar como uma possibilidade e urgência para o deferimento de teorias administrativas generalizáveis, uma vez que a administração escolar traz implicações semelhantes às demais. Em meados do século XX surge, exemplificando, a ideia de uma coordenação voltada à Educação, esta primeiramente chamada de inspeção, onde o profissional tinha a função de controlar o trabalho exercido pelos profissionais da educação, mais especificamente os professores da escola, a frequência dos alunos e os dados estatísticos da instituição.

Em 1937, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o qual desde então passou a contribuir com a criação de políticas públicas voltadas à educação e reformas educacionais direcionadas à educação pública. Até o ano de 1939 não havia normativas ou legislações que exigissem que esses profissionais obtivessem formação específica para atuação. A partir desse momento, para exercer um cargo ou função de orientação educacional, exige-se formação em pedagogia - bacharel para ocupar os cargos técnicos no Ministério da Educação e nas secretarias.

Na década de 60 se estabeleceu então a necessidade de orientadores educacionais e de supervisores nas escolas atendendo requisitos formativos. Em 1961, com a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro, ocorreu a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde em seu

artigo 52 afirmou que ensino normal tinha por finalidade “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Brasil, 1961). Além disto, abordará em seu “Título VIII” quanto à formação para a orientação e inspeção, trazendo que

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (Brasil, 1961).

Entretanto, com o golpe militar de 64 interrompeu-se a implementação das diretrizes e o país passou por reformas de cunho autoritário. Esta reformulação do mundo acadêmico possibilitou que o curso de Pedagogia formasse professores e especialistas para a orientação a administração, supervisão e inspeção educacional.

Porém, já se aproximando da década de 1970, iniciativas de criação de instituições de cunho pedagógico e a criação Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), viabilizou as questões e estudos referentes à administração escolar. Ao contar de 1980, pode-se identificar uma educação e gestão com propostas sustentadas por perspectivas neoliberalistas, onde os parâmetros de qualidade e trabalho da gestão escolar passa a ser redigido pelo meio empresarial, com isso a escola adquire a condição “descaracterizada enquanto atividade humana específica é submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui” (Maia, 2008, p. 32).

Neste período, a gestão escolar passa por constantes tentativas de modificações, com o fim da ditadura militar no país, os debates sobre a gestão democrática acabam ganhando destaque, pensando assim em termos voltados a gestão em parâmetros conhecidos como os atuais, a autonomia das instituições e a participação da comunidade escolar. Parte daí as possibilidades do “olhar para a escola nos seus aspectos contextuais e contingenciais, a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico, a participação da comunidade desde a eleição dos diretores e o desenvolvimento de estudos que privilegiem

processos específicos de implantação da participação (Maia, 2008, p. 41). Diante disso, emerge a qualificação e especialização dos profissionais responsáveis pelas instituições.

Por meio da implementação de novas normativas, postulava-se uma gestão escolar que presasse pela criticidade e consistência, desta forma, a qualificação e comprometimento dos profissionais auxiliando na realização dos diferentes processos para a transformação do contexto escolar. A Constituição Federal de 1988, aborda em seu artigo 206/VI, a efetivação da gestão democrática em instituições de ensino público como forma de lei, dialogando assim com os demais princípios estabelecidos para o sistema, como a gratuidade, garantia do padrão de qualidade e os pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas encontradas nas escolas.

O estabelecimento da Lei 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enfatiza a educação e o exercício da gestão democrática no ensino público, que apresenta os processos democráticos para as unidades educacionais, como os conselhos deliberativos e a democratização da gestão, além de abordar a qualidade social da educação (Brasil, 1996; 2023). Este mesmo documento traz como profissionais da educação aqueles com exercício efetivo e que possuam cursos reconhecidos, detalhados em seu artigo 61, como

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996; 2023).

Em parágrafo único, ressalta ainda que a formação dos profissionais da educação precisa atender às especificidades das suas demandas, contemplando conhecimentos com fundamentos científicos conciliados com suas vivências e experiências na área de atuação, trazendo a obrigatoriedade de formação de gestores.

O embasamento científico oportuniza ao professor as metodologias necessárias para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, além da compreensão de conceitos que compõem o currículo escolar e as diferentes formas de transparecê-lo. Ele (currículo) necessita se relacionar com as práticas docentes, em que se viabiliza os conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento das habilidades didáticas ou de relações com o ambiente

escolar. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as relações entre teoria e prática são indissociáveis para a formação, além de ser fator crucial para a garantia de educações de qualidade, permitindo a construção de um saber amplo e contextualizado.

O artigo 62 da LDB aborda a formação de docentes em nível superior como primordial para o exercício do magistério da educação básica; em seu parágrafo 1º reforça ao trazer que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996; 2009). A formação de profissionais que atuam na gestão, no Brasil, passa a ser pensada a partir de políticas públicas direcionadas para tal.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) logo ao início do ano de 2005, é coordenado pela Secretaria de Educação Básica. Ele teve como seu principal objetivo contribuir com a formação continuada de educadores em cargo de gestão escolar em escolas da rede pública, partindo do princípio de que é necessário o exercício da gestão democrática, do direito e garantia da qualidade do ensino. O PNEGEB inicialmente foi desenvolvido como um projeto de curso-piloto no ano anterior, que foi ofertado para 400 gestores em exercício, em formato de curso de extensão do INEP foi desenvolvido com a carga horária de 100 horas.

Posteriormente a este movimento, diretores e vice-diretores tiveram a oportunidade de realizar curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar, onde lhe foram oportunizados 400 horas de estudos e aprofundamento teórico. Alguns anos depois, o PNEGEB implementou o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, com carga horária 405 horas, direcionado a coordenadores pedagógicos e profissionais que realizem funções equivalentes a coordenação. Além disto, o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, contemplou os diretores e vice-diretores dos diferentes sistemas de ensino com 200 horas de formação. Os três cursos são ofertados de maneira remota, em parceria com universidades públicas brasileiras (Brasil, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei nº 10.172 de janeiro de 2001, já abordava em seu escrito a qualificação de docentes como um dos maiores desafios. Abordava também, a formação continuada e permanente como significativa, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos que abrangiam a comunidade e seus conhecimentos. Ainda afirmava que a formação continuada destes profissionais em atuação na rede pública “deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a

coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior” (Brasil, 2001).

O próximo PNE, o qual determina as diretrizes a serem adotadas para o segmento de políticas educacionais na vigência de 2014 a 2024, traça 20 metas e um conjunto de estratégias para a efetivação de seus objetivos. Relativamente à formação, aborda o estabelecimento da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, que passa a vigorar a partir do decreto nº 8.752, de maio de 2016, o qual aborda em seu artigo os 3º objetivos desta política, sendo um deles

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; **VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;** VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (Brasil, 2016, grifo nosso).

Em sua meta 16, o PNE (2014-2024) objetiva “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014), por meio da oferta de bolsas de estudos para a realização de cursos de pós-graduação.

A meta 19 do Plano Nacional de Educação, traça como objetivo assegurar condições “para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas,

prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014). Para isso, traçou estratégias voltadas a realização de nomeação de diretores, participação da comunidade escolar, oferta de programas de apoio e formação para conselheiros, construção de Fóruns Permanente de Educação, fortalecimento de grêmios estudantis, associação de pais e mestres e conselhos escolares, além do fortalecimento dos processos que visem a autonomia das escolas em suas diferentes dimensões (pedagógica, administrativa e financeira) e o desenvolvimento de programas de formação.

Em decorrência do planejamento nacional da educação, os estados e municípios também necessitam organizar formas de atendimento para essas especificidades. Isso se dá por meio da implementação de planos estaduais e municipais de educação. No Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, observa-se também como meta

Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando 3 (três) pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal, para a manutenção dos respectivos conselhos de educação (SeducRS, 2023, p. 21).

Para o atendimento desta meta, o Plano Estadual de Educação prevê medidas que devem ser implementadas em todo o território do Rio Grande do Sul, abrangendo tanto a rede estadual quanto as redes municipais de ensino. Entre essas ações, destacam-se a efetivação dos Conselhos Municipais de Educação em todos os municípios, a existência de Secretarias Municipais com atuação exclusiva na área educacional e a prática da nomeação de diretores escolares com participação da comunidade escolar. O documento ainda trata da formação de professores, especialmente nas metas 15 e 16, onde se objetiva a implementação o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, e estabelecendo como meta que 80% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação, preferencialmente em instituições públicas, garantindo que todos tenham acesso à formação continuada, considerando as demandas e contextos dos sistemas de ensino (SeducRS, 2023).

A construção do texto do atual PNE envolveu consultas públicas realizadas por meio de conferências, nas quais estiveram em disputa diversos temas, como a definição das metas e estratégias, a distribuição de recursos financeiros, o papel da participação social na elaboração

e execução do plano, bem como a articulação entre diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal). Essas disputas estão diretamente relacionadas à garantia do direito educacional, e nela estão inseridas também as concepções de como atender esta premissa e, como os sistemas de ensino poderão atuar, desde o acesso e permanência dos estudantes até a valorização dos profissionais da educação.

Ressalta-se que a complexidade e a intensidade dessas disputas políticas contribuíram significativamente para o atraso na aprovação do PNE, que entre os pontos de maior tensão, pode-se destacar os aspectos financeiros. Enquanto a proposta dos articuladores do plano era de que 10% do PIB fosse aplicado em educação, a versão sancionada estabeleceu a meta de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014, p. 84).

Os diferentes contextos históricos voltados à formação de gestores escolares no Brasil revelam um percurso permeado diferentes projetos e ideais de educação. A formação continuada emerge, nesse cenário, como uma exigência das transformações sociais, pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar e os desafios da gestão democrática.

Compreender as políticas educacionais e os marcos normativos que fundamentam a formação dos gestores é essencial para que se fortaleça a atuação da escola pública como espaço de participação ativa, equidade social e emancipação de sujeitos.

3 CIRCUITOS FORMATIVOS: POSSIBILIDADES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

*“Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”
(Freire, 2011, p. 16).*

Neste capítulo, objetiva-se identificar as propostas de formação de gestores escolares promovidas pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, com ênfase no Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG), voltado à capacitação de diretores e vice-diretores eleitos para o triênio 2022–2024. Reconhecendo a formação continuada como elemento essencial da profissionalização na gestão educacional, busca-se compreender as ações formativas articuladas à política educacional estadual e o modo como o curso de formação foi estruturado e implementado.

A formação de profissionais em cargos de gestão nos estados brasileiros acompanha as políticas implementadas a nível nacional. Compreende-se que no período que antecede a LDB de 1996, o grande marco foram os movimentos realizados em prol da inserção de uma concepção fundante de democratização das gestões escolares, sintetizados principalmente pela Constituição de 1988. Se a Lei Magna (CF, 1988), em seu texto indicava o princípio da gestão democrática, a reafirmação da condição democrática da gestão como princípio da educação nacional em instituições públicas, é referendada tanto em normativas federais como estaduais, que versam sobre a formação e a “capacitação” dos encarregados pela administração dos estabelecimentos de ensino.

O PNEGEB foi um dos principais programas de formação para os profissionais gaúchos até o ano de 2010, assim como o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), o qual foi concebido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que possuía adaptações correspondentes às demandas e especificidades de cada estado. No RS, até o ano de 2010, o Progestão capacitou mais de 2800 membros de equipes diretiva em atuação no estado, por meio de formação on-line distribuída em 10 módulos temático que se relacionavam com a prática do gestor, visando “à formação de lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos” (Rio Grande do Sul, 2010).

Por meio da implementação da resolução nº 2, de julho de 2015, a qual “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), a formação continuada passa a ter destaque. Em seu artigo 3º, dentre as atribuições legais, aborda como significativo o constante processo pela busca por conhecimentos específicos e a “participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (Brasil, 2015).

Ainda dentro do desmembramento deste artigo, são feitos apontamentos quanto aos princípios para a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Destaca-se aqui

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como **compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação**; [...] IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, p. 7, grifo nosso).

Neste viés, faz-se necessário pensar uma formação que possibilite “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Brasil, 2015, p. 8), desde os cursos de licenciatura. A formação continuada parte do pressuposto de que é preciso a realização do desenvolvimento de processos de aprendizagens constantemente.

Se, anteriormente, a formação de gestores escolares do estado do Rio Grande do Sul estava em consonância, ou mesmo, seguindo as propostas construídas e difundidas pelo Ministério da Educação, atualmente, as propostas para a rede estadual têm sido construídas com propósito de tratar localmente desta formação, ou seja, na busca de uma capacitação específica para os gestores da rede estadual.

O governo estadual vem buscando alternativas para o cumprimento das normativas e, concomitantemente, a formação de seus profissionais da educação. Especificamente, em

relação a formação de diretores e vice-diretores das escolas estaduais, o governo apresentou o Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG) fruto das parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação e iniciativas privadas.

Um exemplo destas ações pode ser percebido com a inserção do Instituto Unibanco, empresa privada do ramo bancário de âmbito nacional, na realização de encontros presenciais de diretores para o aprofundamento teórico em modelo de Circuito de Gestão (CdG), metodologia utilizada no Programa “Jovem de Futuro”, que “atua em parceria com secretarias estaduais de Educação, implementando uma metodologia de gestão educacional para o avanço contínuo da educação” (Moreira, 2023).

3.1 O PROGRAMA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES - PEFGE

O governo do estado do Rio Grande do Sul, o qual tem seu sistema estadual de ensino administrado pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc), propôs a iniciativa da oferta de um curso de formação para capacitar diretores e vice-diretores “eleitos no pleito realizado dias 30 de novembro e 1º de dezembro, bem como os diretores indicados, que estarão à frente das instituições de ensino pelos próximos três anos” (Seduc, 2021), ou seja, em atuação no triênio 2022 - 2024. O Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG) se molda como um “instrumento de capacitação e de qualificação que visa efetividade de resultados na gestão escolar e no atendimento ao preconizado na legislação educacional” (Rio Grande do Sul, 2021).

O decreto estadual número 56.274, promulgado em 23 de dezembro do ano de 2021, “institui Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG) - destinado à formação em gestão escolar para o exercício da função de Direção e Vice-Direção de estabelecimentos de ensino da rede pública estadual” (Rio Grande do Sul, 2021). Em seu artigo 1º, estabelece a formação de diretores e vice-diretores como meio para o alcance dos seguintes pressupostos:

I - o compromisso com aprimoramento educacional no Estado e a necessidade de desenvolvimento profissional, por meio de formação continuada para os Diretores e Vice Diretores escolares que assumem papéis de liderança e de gestão no sistema de ensino; II - a complexidade das ações educacionais as quais exigem dos gestores conhecimentos, habilidades e competências específicas no âmbito escolar, que desenvolvam potencialidades voltadas para as dimensões Político-Institucional; Pedagógica; Administrativo Financeira; Pessoal e Relacional; III - a necessidade de constituir um aporte para o processo de consolidação de inovações, que estabeleçam processos contínuos de formação de gestores escolares, possibilitando incorporação de novas práticas e de tecnologias educativas na função do gestor escolar frente aos aspectos do contexto pedagógico político educacional; e IV - importância da Modernização da Gestão na Educação Pública, a necessidade do desenvolvimento de habilidades e de aquisição de competências globais, vista à cultura de colaboração e

de planejamento para o exercício da função de Direção e Vice Direção dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual (Rio Grande do Sul, 2021).

Além disso, o documento sinaliza o PEFG como um instrumento de capacitação e qualificação com foco na efetivação de resultados da gestão das escolas, tendo como aporte a Lei estadual 10.576, que dispõe a respeito da Gestão Democrática no Ensino Público, se correlacionando com o já defendido nos textos da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os Planos Nacional (PNE) e Estadual (PEE) de Educação também são utilizados como respaldo da implementação deste programa. Um exemplo destes alinhamentos se dá nas estratégias para o alcance da meta 19 do Plano Nacional de Educação, “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (Brasil, 2014). Ou seja, a formação de diretores e gestores consta nas estratégias nacionais, e ao criar o PEFG, o estado do RS está demonstrando que busca atender a meta 19. No atual momento as provas para provimento dos cargos não são uma realidade concreta no estado do Rio Grande do Sul, o que não significa que possam estar sendo planejadas por uma ou outra entidade.

De forma efetiva, no ano de 2021, uma proposta desenhada para a formação dos gestores, no formato de pós-graduação lato sensu, foi realizada em parceria estabelecida com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Além disto, sua implementação contou com o apoio de outros órgãos do Poder Executivo, como a Procuradoria-Geral do Estado (PGE), a qual exerce a função de assessoria da administração pública e suas políticas; a Secretaria da Fazenda (Sefaz) e Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG), que em conjunto buscam a efetivação e a gestão de finanças públicas. Além disso, houve a participação do Sebrae² (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e da empresa Vetor Brasil³ na organização das palestras e videoaulas pertencentes ao material oferecido aos gestores inscritos.

A proposta do curso de especialização se ampara no Art. 3º, inciso III o qual afirma que:

para o percurso e a organização da formação em gestão escolar para o exercício da função de Direção e Vice-Direção de estabelecimentos de ensino da rede pública estadual poderá ser estabelecido regime jurídico de parcerias entre a administração pública estadual e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse recíproco, mediante planejamento e

² Instituição privada voltada ao empreendedorismo, ao atuar em programas educacionais, exemplifica a privatização endógena, trazendo à gestão escolar lógicas de mercado como eficiência e produtividade.

³ Organização civil com perfil empresarial, insere-se em formações educacionais reforçando modelos de liderança corporativa e gestão por resultados, típicos do empresariamento da escola pública.

execução de atividades previamente estabelecidas em planos de trabalho entre as partes (Rio Grande do Sul, 2021).

Diante disto, o PEFGE realiza por meio de um “Curso de Formação de Gestores Escolares”, como denomina a SEDUC - RS, possuindo como carga horária total prevista 360 horas, distribuídas ao longo de cinco (05) circuitos formativos, se estendendo de dezembro de 2021 ao final do ano de 2023, com a finalidade de formar especialistas em gestão escolar. É visto também que “as dimensões do curso buscam desenvolver competências, habilidades, atitudes e resultados, instrumentalizando os gestores para que possam realizar uma gestão de qualidade, associando teoria à sua prática diária” (Seduc, 2021).

Figura 1 - Dimensões de competências de Diretores Escolares



Fonte: Adaptado pela autora a partir do portal da Educação do Rio Grande do Sul.

Assessoria de Comunicação Social da SEDUC – RS ainda afirma em uma de suas publicações que, por meio deste movimento formativo ofertado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, os indicados às funções pela comunidade escolar terão “os conhecimentos necessários para proceder na gestão escolar, incluindo o domínio de conceitos e procedimentos, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais” (Seduc, 2021).

No quadro 1, é possível observar a organização proposta para a realização do Curso de Formação de Gestores, contemplando a temática central de cada circuito indicado, sua periodicidade (previsão de início e fim) e carga horária prevista para cada etapa da formação.

Quadro 1 – Os Circuitos de Formação

Circuito	Temática Central	Periodicidade	Carga Horária
I	Estou diretor e agora?	15/12/2021 a 30/12/2021	40 horas
II	De diretor a gestor. Planejamento e integrando a escola.	22/03/2022 a 22/04/2022	40 horas
III	Gestão escolar equitativa e inclusiva	30/06/2022 a 06/10/2022	120 horas

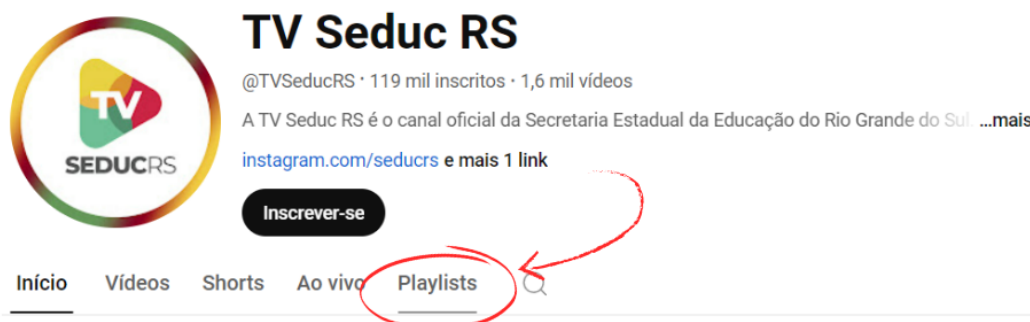
IV	De gestor a líder	18/10/2022 a 08/12/2022	120 horas
V	Trabalho de conclusão	07/03/2023 a 30/04/2023	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os estudos on-line, realizados de maneiras síncronas e assíncronas, a serem realizados pelos Diretores e Vice-diretores deveriam ser conciliados entre suas demandas de trabalho na função, envolvia o acompanhamento de transmissões públicas ao vivo realizadas no canal oficial da Secretaria da Educação no YouTube. Por sua vez, a leitura de materiais de aprofundamento teórico complementares e resolução de atividades eram disponibilizados na plataforma “Portal da Educação”, de acesso pelo <https://moodle.educacao.rs.gov.br/>, visando o auxílio nas aprendizagens e contribuições de discussões estabelecidas. Importante destacar que, a inscrição e o acesso ao curso no portal são exclusivos para os gestores de escolas da rede estadual, não sendo possível visualizar os materiais ali trabalhados.

Diante disto, esta pesquisa se detém a análise dos documentos de domínio público, como publicações em sites oficiais dos órgãos estaduais, normativas e as transmissões realizadas e distribuídas no canal “TV Seduc RS”, onde, ao acessar a página e se direcionar a aba “playlists” é possível localizar os 49 vídeos. Neste ambiente, é possível visualizar livremente as transmissões realizadas no decorrer dos circuitos formativos I, II e III do PEEFG.

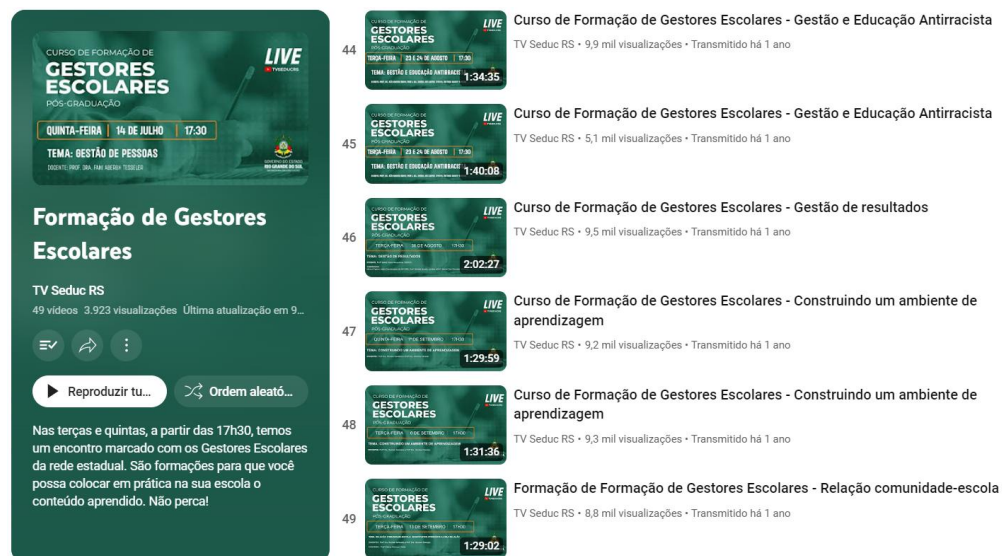
Figura 2 – Aba “Playlist” no YouTube



Fonte: Print screen do canal da SEDUC - RS no YouTube.

Na programação estabelecida para a transmissão dos encontros síncronos, realizados entre os turnos escolares diurnos e noturnos, a partir das 17h30 nas terças e quintas-feiras, foram realizadas as lives inaugurais dos circuitos e diálogos que seguiram sequências temáticas de acordo com as dimensões pré-determinadas.

Figura 3 – Playlist “Formação de Gestores Escolares” no Youtube



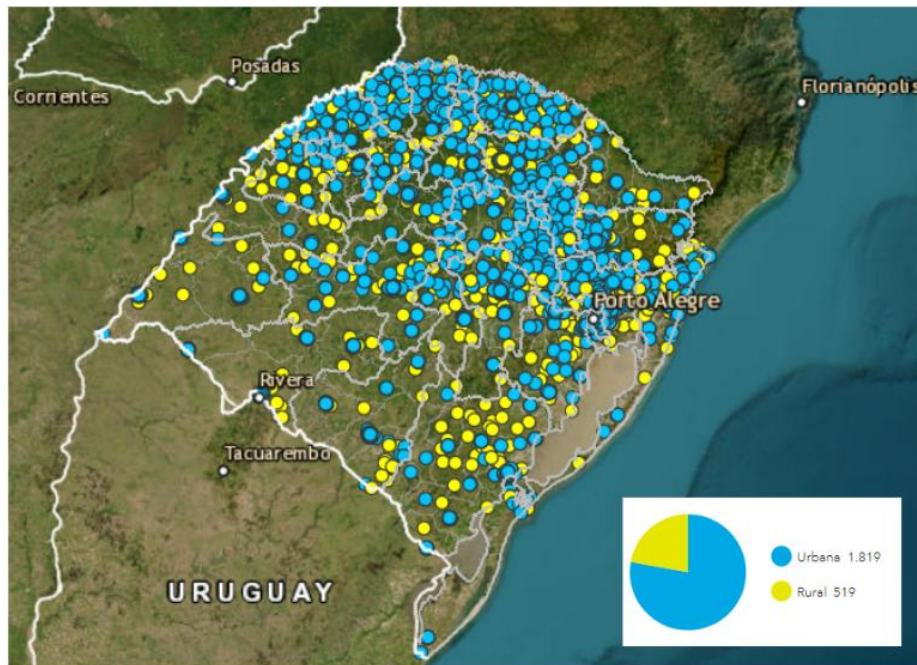
Fonte: Canal “TV Seduc RS” no YouTube.

Além do curso ofertado, a concessão de uma bolsa de formação para Gestores Escolares foi regulamentada e ofertada aos diretores e vice-diretores que participassem de maneira efetiva ao Programa Estadual de Formação de Gestores, como maneira de custear possíveis despesas ou ressarcir gastos. De acordo com o artigo 3º do decreto nº 56.638, de 2 de setembro de 2022 (Rio Grande do Sul, 2022), o valor seria concedido entre 1º de julho de 2022 e 31 de março de 2023, realizando o pagamento da quantia de R\$ 800,00 mensais para diretores e R\$ 500,00 reais mensais para os vice-diretores. O documento ainda afirma que “despesas decorrentes da implementação do disposto neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias próprias da Secretaria da Educação”, adentrando os limites ao período vigente.

3.2 DIRETORES E VICE-DIRETORES DO TRIÊNIO 2022/2024

Atualmente, a rede estadual de educação do Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com GEOPORTAL RS (Plataforma de compartilhamento de dados geoespaciais, serviços e aplicações do Estado do Rio Grande do Sul) conta com 2.338 escolas distribuídas entre 30 coordenadorias regionais. Dentre elas, escolas regulares, indígenas, prisionais e especiais, que realizam a oferta de ensino público para mais de 765 mil estudantes (IEDE, 2024).

Figura 4: Distribuição de escolas da rede estadual (em áreas urbanas e rurais)



Fonte: IEDE RS, 2024.

Na região correspondente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE), de acordo com os dados disponibilizados pela mesma em agosto de 2024, é possível localizar 87 escolas, distribuídas entre 52 municípios, onde todas são contempladas com profissionais em cargos de direção, contabilizando cerca de 164 gestores entre diretores e vice-diretores. Nesta realidade, o município de Erechim é o que acolhe o maior número de escolas, possuindo 21 escolas ativas, realizando o atendimento de estudantes de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Destas, uma instituição atende estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo a única escola estadual da região a ter a EJA, realizando a formação de estudantes em nível fundamental e médio.

Neste contexto geral, é preciso pensar a atuação dos diretores e vice-diretores que se encontram à frente destas instituições, prezando pela efetivação do exercício de suas atribuições e, conseqüentemente, pela garantia de um ensino integral e de qualidade nestas instituições. Se faz necessário refletir quanto a importância de proporcionar às comunidades escolares profissionais qualificados e em constante formação, que compreendam o sistema educacional e o trabalho das escolas, pensando no desenvolvimento da instituição e de seus pares, sem esquecer de atender as leis estabelecidas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Prever a formação e a qualificação dos profissionais à frente das escolas em seus cargos de gestão é fundamental.

A portaria nº 203/2021 da Secretaria Estadual de Educação, estabeleceu os procedimentos e orientações para a indicação dos profissionais para os cargos de Diretores e Vice-diretores das escolas estaduais, tratando sobre as orientações para o processo de indicação e quanto aos requisitos para criação da chapa eleitoral, sendo esses

I - possuir curso superior na área de Educação; II - ser estável no serviço público estadual; III - concordar expressamente com a sua candidatura; IV - ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no Magistério Público Estadual ou no serviço público estadual; *V - comprometer-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado*; VI - apresentar plano de ação para implementação na comunidade, abordando, no mínimo, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do estabelecimento de ensino; VII - estar em dia com as obrigações eleitorais; VIII - não estar, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória; IX - não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública Direta ou Indireta, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa; X - não estar concorrendo a um terceiro mandato consecutivo na mesma ou em outra unidade escolar; e XI - não ocupar cargo eletivo regido pela Justiça Eleitoral, em qualquer nível (Secretária de Estado da Educação, 2021, p. 2, grifo nosso).

Destaca-se no documento, o item V, que trata sobre o comprometimento em estar realizando e frequentando o curso de qualificação para o exercício da função, além disto, prescreve a exigência de que o indicado para a gestão escolar possua curso superior na área da educação.

Pode-se destacar que o pleito ocorreu “mediante indicação, por meio de votação direta pela comunidade escolar. Assim, pais e responsáveis, alunos, professores e servidores” (Da Costa, 2021) escolheram a equipe gestora. As eleições ocorreram de forma presencial e por meio da utilização de cédula eletrônica através da utilização de aplicativo instalado em pelo menos dois Chromebooks disponibilizados pelas instituições, um para o segmento de pais, responsáveis e alunos e outro para os profissionais atuantes nas escolas, os quais tiveram o direito de estar participando da votação. Em 15 de dezembro de 2021 foi dado início ao Curso de Formação de Gestores Escolares, contemplando assim, aqueles que foram eleitos para o triênio 2022 a 2024

Com organização do Programa Estadual de Formação de Gestores (PEFG), o governo do estado do Rio Grande do Sul evidencia a intenção de institucionalizar e qualificar a função de direção escolar por meio de uma política formativa vinculada à gestão democrática. Se de um lado, os circuitos formativos (2021–2023) contemplem competências político-institucionais, pedagógicas, administrativas e relacionais, conforme proposto na Base Nacional

Comum para a Formação de Diretores Escolares (BNC – Diretor Escolar), por outro, a predominância da oferta remota e o foco em conteúdos padronizados podem fragilizar uma formação crítica, contextualizada e dialógica.

Embora o PEFG represente um avanço no reconhecimento institucional da necessidade de formação para o exercício da direção escolar, ele também evidencia contradições presentes nas atuais políticas públicas educacionais, frequentemente marcadas pela combinação de discursos democráticos com práticas gerencialistas e padronizadoras da formação dos educadores. Além disso, a vinculação com instituições privadas e a limitada publicização dos materiais utilizados no curso suscitam questionamentos quanto à transparência, à autonomia pedagógica e à efetividade da formação oferecida. Aspectos que serão tratados na sequência deste trabalho.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Alice perguntou:
 - *Pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?*
 - *Isso depende muito do lugar para onde você quer ir –*
 disse o Gato.
 - *Eu não sei para onde ir! – disse Alice.*
 - *Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.*
 (Carroll, 2009).

Essa passagem, extraída da obra *Alice no País das Maravilhas*, evidencia de forma simbólica a importância de se ter clareza sobre os objetivos quando se deseja traçar um percurso. Na pesquisa científica, assim como no universo fictício de Alice, saber onde se quer chegar é condição fundamental para definir os caminhos a serem percorridos. Buscando apresentar os meios para obtenção de respostas e, quem sabe, estimular novos questionamentos, este capítulo tem como objetivo traçar e conceituar os caminhos metodológicos desenvolvidos ao longo do estudo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a finalidade de compreender as percepções, experiências e impactos gerados pelo Curso de Formação de Gestores Escolares promovido pelo governo do Rio Grande do Sul. Para isso, são detalhadas as estratégias de coleta e análise de dados, os instrumentos utilizados e as etapas que estruturaram o desenvolvimento do trabalho, evidenciando os fundamentos teóricos e práticos que orientaram todo o processo investigativo. Para facilitar a compreensão do percurso realizado, descreve-se as fases da pesquisa, que vão desde a revisão bibliográfica e documental até a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com gestores em atividade durante o triênio dedicado à formação. Também são apresentados os instrumentos utilizados em cada etapa do estudo, os critérios de seleção de participantes, os cuidados éticos adotados, a partir do cronograma evidenciado a seguir.

A pesquisa foi construída com base em um percurso teórico-metodológico que se iniciou pelas leituras e fichamentos sistemáticos, compondo a etapa de pesquisa bibliográfica. Esse movimento de imersão nos referenciais teóricos sustentou a compreensão inicial do objeto de estudo, sendo aprofundado posteriormente por uma revisão complementar realizada por meio da pesquisa documental. Ainda nessa perspectiva documental, foram coletadas e transcritas as transmissões do curso de formação de gestores escolares, material que constituiu a fonte empírica para a investigação. A partir disso, foram desenvolvidos os processos de categorização

e análise dessas transmissões, possibilitando o início de uma leitura mais aprofundada sobre os sentidos atribuídos à gestão escolar democrática no contexto das formações.

Ao mesmo tempo, avançava-se em outras frentes do processo investigativo, como a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, etapa indispensável para garantir o compromisso ético com os sujeitos envolvidos. Após a aprovação, foi realizado o estudo de campo, com a aplicação de questionários e, na sequência, a condução das entrevistas, cujos relatos foram cuidadosamente transcritos. Os dados provenientes do campo foram então organizados e analisados em diálogo com as demais fontes teóricas, compondo o corpo empírico da pesquisa. Esse conjunto de etapas culminou na elaboração do produto educacional, concebido como resposta formativa aos achados e reflexões que emergiram ao longo do caminho investigativo, buscando entrelaçar realidade das escolas públicas com os desafios enfrentados na construção de uma gestão democrática.

Visto que, a realização de uma “pesquisa se dá pela promoção de confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Lüdke; André, 1986, p. 1), buscando a garantia da construção de conhecimento e de que a investigação se direcione ao viés científico, e neste caso significativo para os sistemas educacionais, é que este trabalho foi tomando forma. Minayo (1994, p. 16) em um de seus escritos aborda a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, como um processo multifacetado, o qual é desencadeado por meio das instigações e investigações. A pesquisa necessita ser interpretada como uma prática crítica e reflexiva, onde por meio de questionamentos busca a reconstrução de saberes já estabelecidos.

Na área da educação apresentam-se particularidades quando se trata de investigar contextos, situações e práticas com o objetivo de explorar realidades, levantando hipóteses e, em alguns casos, resolvendo problemas. Neste viés, a pesquisa em educação busca em seus processos a realização de análises voltadas à compreensão e a interpretação de fatos ou fenômenos relacionados às diferentes vertentes da educação. O enfoque qualitativo, representa possibilidades de se fazer ciência para além da obtenção de dados estatísticos e quantitativos, uma vez que se faz necessário refletir acerca daquele contexto, por exemplo, quanto a efetivação dos processos de ensino e aprendizagens dentro e fora das salas de aulas ou referente às influências e impactos que as políticas educacionais exercem na sociedade. Entretanto, seja

[...] utilizando as técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho,

em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo (Ludke; André, 1986, p. 9).

Para a realização da pesquisa em questão, a qual teve como problema investigar quais as temáticas e abordagens conceituais o “Curso de Formação de Gestores Escolares” do governo do estado do Rio Grande do Sul percorreu em seus circuitos formativos e de que maneira eles impactam no cotidiano da escola, a metodologia partiu de um estudo qualitativo. Neste sentido traçou-se como objetivo geral *analisar as concepções de gestão democrática presentes nos circuitos de formação de gestores escolares do estado do Rio Grande do Sul* promovido a partir dos materiais disponibilizados na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube por meio dos encontros online, com foco na integração de abordagens teóricas, referenciais acadêmicos e metodologias contemporâneas.

Para isso, a realização da investigação contemplou diversas etapas, desde a delimitação do objeto de estudo, da seleção de materiais (vídeos), partindo para a análise prévia das transmissões que compõem a formação, de modo a permitir um aprofundamento considerando a busca de elementos que contribuirão para a consecução dos objetivos de estudo. Também, foi realizada a pesquisa do estado do conhecimento que possibilitou observar as produções acadêmicas já publicadas a respeito da temática a ser abordada. Com a consolidação dessa etapa inicial, buscou-se dispor de um conjunto teórico a ser utilizado de modo articulado com os escritos de teóricos da área, selecionados no decorrer da pesquisa bibliográfica e documental, os quais serviram de âncora para a realização da análise dos dados.

A partir deste ponto da pesquisa, foi realizada a coleta de dados por meio do estudo e análise documental, além da pesquisa de campo. Esta última compreendeu a aplicação de um questionário online, via plataforma Google Forms, destinado aos Diretores ou/e Vice-diretores em atuação nas escolas estaduais do município de Erechim no triênio 2022/2024. Tal instrumento auxiliou na seleção de profissionais com vistas à sua inclusão na etapa subsequente da investigação, a qual ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, buscando maior compreensão acerca dos processos formativos. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados empíricos obtidos, os quais foram articulados de forma reflexiva aos estudos teóricos realizados. Estes movimentos serão detalhados na sequência deste capítulo.

A realização da pesquisa, fundamenta-se na abordagem qualitativa adotando suas premissas e diretrizes. Essa escolha implica na realização das análises interpretativas dos dados obtidos, considerando suas implicações e suas subjetividades. Dessa forma busca-se valorizar e compreender a significância dos dados para o estudo.

Pensar a pesquisa qualitativa envolve disposição para debruçar-se a refletir perante “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21-22), uma vez que o pesquisador se apoia em dados descritivos para o estudo.

Quadro 2 – Síntese dos caminhos metodológicos

Caminhos	Métodos
Pesquisa Bibliográfica	Levantamento bibliográfico de produções sobre os temas norteadores em livros, artigos, dissertações, teses, normativas e demais plataformas de difusão produção científica.
Pesquisa Documental	Análise das transmissões selecionadas.
Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada com profissionais que atuam na direção escolar em escolas estaduais.
Análises e resultados	Análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.
Produto Educacional	Elaboração e apresentação do produto educacional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A presente pesquisa, pretendeu fazer o uso de recursos de investigações mistas, promovendo o diálogo entre a literatura e produções acerca do tema com os dados. Com este caminho, vislumbrou-se alcançar maior compreensão dos impactos que a formação de diretores e suas abordagens teóricas acerca da gestão democrática oportunizaram no cotidiano escolar e da gestão.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa enquanto teor bibliográfico, ao ser classificada por Minayo (1994) como a fase exploratória da concretização da pesquisa, acaba por delimitar as teorias que permeiam as temáticas a serem investigadas. Trata-se da etapa em que o pesquisador se dedica a compreender e se apropriar de maneira mais significativa sobre o assunto, buscando novas

contestações e reflexões, sendo “importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Miotto, 2007, p. 43). Fonseca (2002) manifesta que este conhecimento é produzido através dos métodos utilizados, sendo resultado do aperfeiçoamento do senso comum, neste sentido

o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público (Fonseca, 2002, p. 11).

Diante disso, a realização de estudos voltados a análise de pesquisas já realizadas, contribuem para a construção de novos conhecimentos e saberes a partir da mediação destes. Sabe-se que este método de investigação "se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados" (Severino, 2007, p. 122). Pode-se entender a pesquisa bibliográfica como percurso inicial para a realização de interlocuções entre o meio e o objeto de pesquisa. É preciso pensar o estudo a partir de suas intencionalidades, tornando-a convidativa a comunidade, partindo de sua consistência epistemológica e de seus interlocutores (Fávero, et al., 2023, p. 103).

A elaboração deste escrito, se fundamenta na valorização de referenciais que possam contribuir de maneira significativa na construção conceitual. Stephen Ball (2011, p. 92) traz a reflexão de que “a ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e empoderadas”. No entanto, a seleção dos materiais a serem investigados envolve processos fundamentais, dentre os quais se destaca a definição do tema de pesquisa, que supõe um “levantamento bibliográfico preliminar a fim de facilitar a formulação do problema” (Fávero, et al., 2023, p. 105), o que trará subsídios para a elaboração um plano provisório de análise do assunto, o qual poderá ser ajustado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a medida que novos elementos venham a ser incorporados.

Para fundamentar a análise, adotam-se autores que abordam a gestão escolar de forma crítica, como Libâneo (2001, 2007, 2008, 2012, 2013, 2018), Paro (1998, 2001, 2012, 2015) e Veiga (1998, 2004, 2009), cujas obras evidenciam as tensões entre os modelos gerencialistas e democráticos e destacam a relevância da participação coletiva e do projeto político-pedagógico.

Complementam-se essas referências com estudos sobre a formação de professores e gestores, que ampliam o diálogo entre os dados empíricos e os debates conceituais, especialmente na perspectiva das influências políticas e das práticas formativas no contexto educacional contemporâneo.

As temáticas e os conceitos abordados nesta pesquisa tem sido foco de estudos de diferentes pesquisadores, o que ficou explicitado nos resultados da pesquisa de estado de conhecimento. Esta que, a partir da realização do mapeamento de pesquisas, neste caso de teses e dissertações, que compartilham os mesmos interesses investigativos, ampliando possibilidades de reflexões realizadas sobre o tema. A escolha destas categorias de publicação se deu pela relevância e originalidade, uma vez que se trata de trabalhos vinculados à formação de pós-graduação *stricto sensu* em consonância com Lovitts e Wert (2009), em um viés semelhante a esta averiguação teórica.

Nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do Conhecimento visa a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Para a realização desta pesquisa voltada ao processo de formação continuada de professores em cargos e funções de gestão escolar, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio da plataforma foi possível constatar o que vem sendo estudado sobre a temática a partir da utilização dos descritores “formação continuada” e “gestor escolar”.

Foram localizados 12 textos, que abordam os termos selecionados com publicações entre os anos de 2013 e 2023. A partir destes resultados foram realizadas três etapas de análises, sendo elas a bibliografia anotada, que consiste na organização detalhada das obras localizadas, a bibliografia sistematizada, voltada para o levantamento de dados como o título da obra, o ano de defesa/publicação, aos objetivos, metodologias de estudo e demais elementos persistentes; e por fim pela bibliográfica categorizada, onde como o próprio nome retrata, os trabalhos são categorizados de acordo com suas contribuições ou relevâncias para este estudo (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

4.1.1 Estado do Conhecimento: um olhar para a formação do gestor escolar

Este recorte do escrito o objetivo de apresentar o resultado do mapeamento e da sistematização alcançadas a partir da elaboração do estado do conhecimento acerca da formação do gestor escolar, por meio de um levantamento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca de Teses e Dissertações Brasileiras. Ao considerar o contexto educacional brasileiro busca-se, assim, compreender as principais abordagens, desafios e perspectivas que permeiam a produção acadêmica sobre o tema, identificando contribuições teóricas e empíricas relevantes para a reflexão crítica e a prática da gestão escolar democrática no contexto brasileiro.

Ao abordar o Estado do Conhecimento atribui-se uma perspectiva abrangente para a realização de estudo de referenciais publicados sobre determinada temática, a fim de categorizar e contribuir com as investigações de outros pesquisadores, uma vez que proporciona “[...] visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo fundamental para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158). As autoras afirmam que neste contexto metodológico são realizados processos de identificação, registro e categorização dos textos encontrados, com vistas à elaboração de uma síntese que possibilite a reflexão acerca das produções científicas de determinadas áreas do conhecimento, uma vez que

[...] dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014, p. 161).

A partir da utilização dos descritores “formação continuada” e “gestor escolar”, no campo assunto, foram localizadas publicações científicas produzidas no período de dez anos, correspondente a 2013 a 2023, Ao realizar esta filtragem, foram selecionados todos os escritos que apresentavam relação com os descritores, até a data da investigação, em 10 de dezembro de 2023. Foram identificadas doze publicações na BDTD, destas, nove textos se tratava de dissertações fruto de pesquisas de mestrado e três teses defendidas em doutorado. Todas as produções são das áreas da Educação e Ciências Humanas.

Quadro 3 – Modelo de quando de sistematização de escritos localizados na BDTD a partir dos descritores

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1								
2								

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A análise dos documentos selecionados se deu a partir da realização da leitura dos respectivos resumos de cada texto, os quais foram sintetizados conforme o modelo apresentado no quadro anterior, inserido ao final deste trabalho, no apêndice G. Com essa sistematização efetuou-se o recorte dos textos que se aproximaram do objeto e dos objetivos de estudo desta pesquisa. A partir deste processo de triagem, a seleção foi reduzida a quatro dissertações e duas teses, totalizando seis estudos considerados pertinentes para esta investigação. Os demais trabalhos apresentaram abordagens que se distanciam consideravelmente do tema e objetivo proposto nesta pesquisa, motivo pelo qual foram excluídas da análise detalhada.

Dos escritos selecionados, três foram defendidos em 2017, um em período anterior e os outros dois entre 2020 e 2021. No quadro abaixo, é feita a sintetização das pesquisas selecionadas, com os elementos principais para sua identificação.

Quadro 4 – Escritos selecionados para estudo

Nº	Ano	Autor	Título
1	2013	Melo, Darci Barbosa Lira de	Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco
3	2020	Jesus, Josenildo de	Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó
4	2017	Corrêa, Francinete Massulo	Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar
7	2017	Lima Filho, Algemiro Ferreira	A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar
11	2017	Melo, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de	Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)

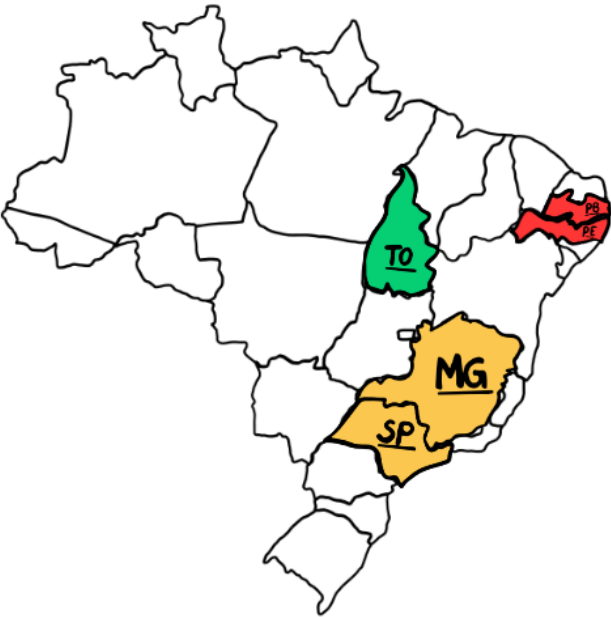
12	2021	Machado, Solange Aparecida	Formação continuada de gestores no Tocantins: a percepção de gestores e professores escolares em Dianópolis
----	------	-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dentre as pesquisas selecionadas, foi possível a criação de duas categorias. A primeira com foco nas *contribuições da formação de professores em cargo de gestão para a realização das práticas cotidianas*, contemplando os textos 4, 7 e 12. A outra tratando de questões voltadas à *implementação de políticas educacionais e programas do Governo*, onde se adequam os escritos 1, 3 e 11.

É interessante destacar que dentre estas, quatro se originam de pesquisas realizadas em programas de universidades federais e duas pertencentes a instituições privadas de ensino superior, trazendo à tona a importância dos sistemas públicos de ensino para a construção e de valorização da ciência. Destas publicações foi possível realizar um recorte estatístico regional, observando-se que a localização de três delas são oriundas de universidades da região Sudeste do Brasil, duas universidades localizadas no estado de São Paulo e uma em Minas Gerais. Duas produções provêm da região Nordeste, sendo uma de Pernambuco e outra da Paraíba. A sexta publicação é da região Norte, originária de uma universidade do estado de Tocantins.

Figura 5: Distribuição das pesquisas encontradas em estados brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma “Canva”, 2024.

Quanto às metodologias de pesquisa utilizadas para atingir os objetivos de estudos dos autores, pode-se afirmar que são de natureza básica ao qual se objetivam a gerar novos conhecimentos, visando contribuir com o desenvolvimento do saber científico. Ao observar os objetivos dos escritos em questão, tratando-se de estudos com objetivos exploratórios, os quais buscam o aprofundamento de uma temática e o contexto em que ela se insere. Ao observar seus caminhos metodológicos, evidencia-se a realização de pesquisas de cunho qualitativos e quantitativos, onde encontra-se a realização de coleta e análises de dados do mesmo viés. É importante salientar a articulação entre estas duas abordagens, pode qualificar as pesquisas, uma vez que elas se diferem quanto às suas subjetividades e objetividades, contudo podem ser integradas a depender da proposta teórico metodológica utilizada qualificando as análises.

Ao tratar de dados quantitativos, se direciona a ideia de “um estudo que se orienta pelo questionamento de determinado público, garimpando dados numéricos para asseverar ou não hipóteses, embasadas em análises estatísticas e/ou matemáticas” (Fávero; Pinheiro; Sartori, 2023, p. 73), normalmente realizadas fazendo a utilização de questionário com questões de múltipla escolha ou por meio do contato direto com o objeto de estudo, a fim de obter informações objetivas e que não possibilitem interpretações intrínsecas do pesquisador ou do pesquisado.

Já quando abordado a coleta de dados quantitativos, se detém a obter informações que possibilitem a compreensão no que se diz respeito à complexidade do objeto de estudo e de seu contexto real. Busca-se perceber “a situação para além de sua aparência, procurando, por meio da análise e da interpretação dos fatos, explicar a origem, as relações e as mudanças, buscando compreender as consequências, que estão para além da forma como os fatos se apresentam” (Fávero; Pinheiro; Sartori, 2023, p. 71-72). Estes dados obtidos por meio de estudos a partir de documentos públicos e/ou institucionais, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários para os participantes.

As análises se detiveram em trazer contextos reais dialogando com premissas de demais autores e pesquisadores do campo estudado. Ressalta-se que os métodos utilizados vêm de encontro ao objetivo de pesquisa de cada investigador, dentro do entendimento de suas necessidades para a obtenção de seus dados e esclarecimento de suas problemáticas. Partindo da realização de pesquisas bibliográficas, entendida como caminhos para dar início a interlocuções promovidas em meio a produções já realizadas e com problemas de investigação semelhantes (Fávero, et. al, 2023, p. 101) , documentais, ao realizar o estudo de escritos que não tenham recebido um tratamento analítico e que se articulem que atendam aos critérios

estabelecidos pelo problema e objetivo de pesquisa (Centenaro; Bukowski; Santos, 2023, p. 155-173), e empíricas, que trata-se de uma análise realizada de maneira atenta, baseada em evidências e com o intuito de alcançar os objetivos traçados para aquele estudo.

Diante dessas considerações, pode-se ressaltar as principais lapidações dos escritos selecionados em cada categoria. A primeira categoria busca identificar as *contribuições da formação de professores em cargo de gestão para a realização das práticas cotidianas*, contempladas nos escritos de Corrêa (2017), Lima Filho (2017) e Machado (2021).

A investigação de Corrêa (2017), intitulada como “Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar”, objetivou-se na realização da análise das relações estabelecidas entre “a formação continuada de gestores escolares egressos do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e suas implicações no trabalho pedagógico frente à construção de uma nova profissionalidade na gestão da escola da rede pública da cidade de Manaus” (Corrêa, 2017, p. 32), por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório ao considerar as abordagens do ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores. Neste estudo, assim como o projeto o qual se apresenta, buscou-se a investigação do curso de formação continuada para o atendimento das demandas do cotidiano escolar, por meio da realização de entrevistas e análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo, revelaram a Corrêa (2027) que há potencial na proposta pedagógica do curso ofertado para a efetivação da reflexão das práticas cotidianas, no entanto, há grande demanda por parte dos gestores em cumprir metas e alcançar resultados, tendo de que se adequar “cada vez mais às regras performativas e têm reduzidas suas possibilidades concretas de realizar reflexões críticas sobre seus próprios processos de trabalho na gestão da escola” negando suas identidades autônomas a fim de preservar o “status” da instituição. Nas palavras de Machado (2021), mesmo que estes cursos de formação de gestores expressem preocupações no cumprimento de aspectos sociais, políticos e culturais do exercício da gestão democrática, as práticas nas escolas são baseadas “na gestão de cunho gerencial, uma vez que busca, prioritariamente, alcançar os resultados educacionais explicitados nos dados quantitativos, monitoramento, análise, avaliação e domínio dos resultados” (Machado, 2021, 8).

Em “A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar”, discorrido por Lima Filho (2017), sendo proposta a análise “o processo de formação dos gestores escolares no interior do Amazonas, com base no programa Escola de Gestores da Educação Pública, e a sua relação com a gestão e organização escolar”, onde

demonstra por meio dos dados obtidos por análises bibliográficas, documentais e de campo, que mesmo que sejam de grande importância as formações oportunizadas pela Secretaria de Educação, o protagonismo dos processos formativos é escasso. Isso se dá por apresentarem uma tendência aos parâmetros pedagógicos, deixando de dar atenção aos processos e “demandas administrativas e organizacionais” (Lima Filho, 2017, p. 16). O autor conclui que é conveniente “proporcionar aos gestores escolares maior participação nos processos decisórios referentes à formulação de propostas de formação, bem como quanto às demandas emergenciais da escola”.

O que dialoga com a segunda categoria, onde há o debate da *implementação de políticas educacionais e programas do Governo*, expostos por Melo (2013), Jesus (2020) e Melo (2017).

O estudo realizado por Darci Melo em 2013, aponta que a compreensão das diretrizes do Programa Escola de Gestores é diferente do que foi posto em prática, esta interpretação se deu por meio das orientações oficiais da política e do relato das experiências locais da educação básica de Pernambuco. Por mais que se tenha tido retornos positivos quanto ao curso, percebe-se a necessidade “implementação de mecanismos de participação e a autonomia da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares” (Melo, 2013, p. 7), para além da compreensão conceitual da gestão democrática e do direito à educação, uma vez que se visa melhoria do desempenho do gestor escolar e dos índices educacionais do estado.

O aprofundamento teórico e os dados obtidos em entrevistas realizadas por Josenildo de Jesus em 2020, em sua pesquisa intitulada “Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó”, expõe que as políticas educacionais acabam por ser cúmplices entre a Direção de Ensino do município estudado e a gestão das escolas, uma vez que corrobora com os limites e impossibilidades impostos ao trabalho dos diretores escolares. Isso pode se afirmar por meio da interpretação realizada em suas análises, “uma vez que na expressão de suas falas também encontramos possibilidades latentes da construção de meios, opções que transpõem os limites impostos pelo gerencialismo, numa constante luta por melhoria contínua” (Jesus, 2020, p. 8).

A última pesquisa a ser contemplada neste processo é denominada como “Programa Nacional Escola de Gestores para a Educação Básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)”, realizada por Melo (2017), buscou analisar a efetividade do programa de acordo com as condições de implementação, aplicabilidade e execução partindo do ponto de vista da instituição executora (Universidade Federal da Paraíba) e dos órgãos parceiros. Trazendo apenas um contexto para a análise, por meio dos Projeto Básico do Curso de

Especialização do Programa Escola de Gestores, o Plano de Trabalho e os Relatórios de Execução. Se faz importante ressaltar que o curso de pós-graduação *stricto sensu* que oriunda desta pesquisa pertence à mesma Universidade responsável pela implementação do Programa Escola de Gestores na Paraíba. Em suas conclusões, a pesquisadora afirma que a implementação do programa ocorreu com êxito e que possibilitou aos gestores participantes conhecimentos e aprofundamentos para a realização de suas práticas, fortalecendo a política em questão.

Com suas particularidades, cada uma destas investigações compartilha e contribui com aspectos voltados à efetivação (ou não) da implementação de políticas educacionais e da oferta de programas de formação à gestores escolares em atuação em instituições públicas de ensino, o qual, de acordo com o previsto em normativas nacionais, devem se articular com os princípios de gestão para a democracia. No entanto, é enfatizado a busca por resultados e altos índices, ocasionados pelas entrelinhas dos sistemas gerenciais.

4.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Pensando nas normativas, diretrizes, estruturações e documentos estudados, trabalha-se na perspectiva de uma pesquisa e análise documental. “Os documentos se constituem como fontes preciosas para os pesquisadores em diversas áreas de conhecimento, como é o caso das ciências humanas e sociais” (Centenaro; Bukowski; Santos, 2023, p. 157), para isto, este momento da pesquisa se voltou a realização da investigação e da interpretação de documentos, textuais ou não, a fim de compreender e averiguar as informações significantes para a realização do estudo.

É preciso que o pesquisador/a realize uma seleção criteriosa dos documentos disponíveis a ele, viabilizando aqueles que possam contribuir com maior aprofundamento e enriquecimento de teorias e dados para analisar no decorrer de sua pesquisa. As autoras Ludke e André (1986, p. 40) afirmam que a “escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”, a fim de responder questões de interesse do pesquisador, por meio de um “procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise” (Fávero, Centenaro, 2019, p. 174), possibilitando a interação com o objeto de estudo.

É interessante ressaltar que os documentos para análises podem resultar de fontes públicas, podendo trazer acesso facilitado, ou privadas, que demandam maior esforço para sua

obtenção. Diante destes propósitos, a busca por conhecimentos por meio da utilização de documentos legais voltados à educação, as escolas e a formação de professores ganham ênfase ao se pensar neste estudo. Felizmente a tecnologia permite ter acesso a muitos deles, onde se encontram disponíveis em sites do governo ou em plataformas compartilhadas, onde “mesmo não tendo caráter oficial, são produzidos por órgãos ou são oriundos de fontes governamentais” (Fávero, Centenaro, 2019, p. 174).

A seguir apresenta-se o quadro que expressa de maneira sintetizada aqueles que serviram de apoio para esta pesquisa.

Quadro 5 – Documentos legais

DOCUMENTO	ANO
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Lei nº 9394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	1996
Lei n. 10.172 - Plano Nacional de Educação – PNE	2001
Decreto nº 6.755 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	2009
Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública	2009
Resolução CNE/CP Nº 2 - 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.	2019
Decreto nº 56.274 - Programa Estadual de Formação de Gestores – PEFG	2021
Decreto nº 56.638 - Regulamenta a concessão de Bolsa Formação de Gestores Escolares no âmbito do Programa Estadual de Formação de Gestores Escolares	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O método de investigação de documentos permite ao pesquisador/a a eliminação de influências exercidas por sua presença, pelas interações e acontecimentos, porém é preciso que os materiais tenham credibilidade e retratem a veracidade. A realização de estudos e investigações a partir de documentos tem espaço nas análises de práticas e implementações de Políticas Públicas por possibilitar uma representação histórica, diante de registros oficiais,

institucionais ou pessoais, trazendo possibilidades de contribuição tanto para uma pesquisa quantitativa, quando para um estudo qualitativo (Centenaro; Bukowski; Santos, 2023, p. 161-162).

Ao delimitar a problemática de pesquisa, buscou-se averiguar os materiais disponíveis para embasar o estudo. Com isso, foram identificados 49 vídeos e transmissões ao vivo publicados no canal da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul na plataforma YouTube.

Esses materiais se encontram organizados em uma lista de reprodução denominada “Formação de Gestores Escolares” onde constam acessíveis transmissões públicas das aulas e encontros virtuais referentes ao curso de formação de gestores. Até o momento desta pesquisa, os materiais dos três primeiros circuitos de formação foram dispostos publicamente no YouTube, os quais contemplaram temáticas variadas voltadas à gestão de instituições de ensino, especificamente, escolas públicas da rede estadual. Os vídeos apresentam variação de duração entre 40 minutos e 2 horas e 30 minutos, realizados periodicamente, seguindo o cronograma estabelecido pela universidade responsável pela formação.

Quadro 6 – Encontros localizados na lista de reprodução “Formação de Gestores Escolares” no canal “TV Seduc RS”

TEMÁTICA	Nº ENCONTROS
Gestão de Pessoas	4
Avaliação	2
Currículo e Equidade	4
Gestão de Recursos Humanos	1
Gestão de Resultados	2
Tecnologia	1
Mapeamento Competências	1
Visão Técnica e Sistêmica	1
Metodologia Científica	3
Educação Antirracista	4
Gestão de Conflitos/Comunicação Assertiva	2
Avaliação formativa de apoio	1
Administração e Financeiro	2

Dimensões: Políticas, pedagógicas, administrativas e pessoais	6
Desenvolvimento de Relações	2
Pensamento estratégico	2
Ambiente de Aprendizagem	2
Relação Comunidade-escola	1
Gestão Escolar	1
Gestão Democrática	1
Planejamento/Organização/PPP	3
Aulas "inaugurais" e final de circuito	3
Total:	49

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante da variedade de subtemas abordados ao longo do curso e da impossibilidade de aprofundamento nesta pesquisa de todo o material disponibilizado, foram selecionados onze encontros pertencentes aos circuitos formativos para compor a análise documental. A delimitação desses encontros foi realizada a partir da titulação dada à transmissão e nas pautas apresentadas pela cerimonialista no início de cada aula virtual, priorizando aquelas que se relacionassem com o descritor “Gestão Democrática” e que dialogavam com as dimensões formativas previstas para os diretores escolares da rede estadual. Essa seleção teve o propósito de favorecer a compreensão das abordagens trabalhadas e suas intencionalidades formativas.

No quadro apresentado a seguir, observa-se uma breve sistematização das transmissões selecionadas para o estudo, organizadas por circuito de pertencimento, com indicação dos títulos temáticos, nomes dos(as) palestrantes, datas de realização e respectivos links de acesso às gravações. As formações contaram com a participação de diversos profissionais que contribuíram com reflexões e orientações práticas.

Quadro 7 – Transmissões selecionadas para o estudo

Circuito	Título	Palestrantes	Realizada em:	Link de acesso
I	Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito: Dimensão Político-Institucional	Ana Rita Berti Bagastan Karen Sartori Marta Bulling	16/12/2021	https://www.youtube.com/live/DITvPpYH3ac
	Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º	Leticia Grigoletto Salete Albuquerque	17/12/2021	https://www.youtube.com/live/3jmirtZtUmE?si

	Circuito: Dimensão Pedagógica			=pwxhr5sM4aoIYRsb
	Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito: Dimensão Pedagógica	Natália Borges Mely Cimadevila Magda Motta	20/12/2021	https://www.youtube.com/live/3clC9VgvNv0?si=Hk8yH7T_u1i7MPPx
	Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito: Dimensão Administrativo-Financeira	Guilherme Cortes Elaine Rodrigues Vinícius Pimentel	21/12/2021	https://www.youtube.com/live/6-lu7Wt9-6M?si=0T1RVtVKT7Yd_Y7g
	Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito: Dimensão Administrativo-Financeira	Luiz Patrick de Oliveira; Cleusa Flesch Daniela Vieira	22/12/2021	https://www.youtube.com/live/4P5BH6ykrK4=XgzQ6KU6rPgjxlXk
	Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito: Dimensão Pessoal-Relacional	Cleusa Flesch Percila Silveira de Almeida Vania Roseli Correa de Mello Suzana Castro Iracema Castelo Branco	23/12/2021	https://www.youtube.com/live/Yclh_9-Q5dY?si=RfgBn7vxDsxyyAZF
II	Formação de Gestores - Planejamento e Educação: Desafios e Potencialidades	Sandra Lemos	05/04/2022	https://www.youtube.com/live/3bmqr2vc2ok?s_i=NOEcRQbxZ6tzI9Hw
III	Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar	Helena Venites Sardagna Viviane Castro Camazzato	11/08/2022	https://www.youtube.com/live/Ht_M6RLfl20?s_i=0f91Ae_GnB3SD3o
	Curso de Formação de Gestores Escolares - Projeto Político Pedagógico nas Escolas	Sheron dos Santos Martina (não localizado sobrenome)	06/10/2022	https://www.youtube.com/live/8NdgJSsS_P0?s_i=bJdMJgi2dv5DRF60
IV	Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão democrática e Conselho Escolar	Meri Glai Magno Salles Lúcio Moura Iara Wortmann	08/12/2022	https://www.youtube.com/live/qwGu4JpjpBw?si=QqSOjvR4Hzpgnh3d
	Curso de Formação de Gestores Escolares - Planejamento e organização do trabalho escolar	Samba Sané	22/11/2022	https://www.youtube.com/live/WCn_NsmQvMQ?si=FGnIWuF6xOU1qWJB

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas nas abas de transmissão, 2024.

Esses materiais são voltados à compreensão da gestão escolar, da gestão democrática, das dimensões políticas, pedagógicas, administrativas e pessoais, bem como dos processos de organização e planejamento institucional. A escolha das temáticas abordadas nos encontros a serem estudadas pela pesquisadora baseia-se em princípios da educação previstos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que apresenta a gestão escolar democrática como responsabilidade compartilhada os professores, enquanto gestores, e também aos demais educadores inseridos nos espaços escolares. Os encontros foram conduzidos por professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e por profissionais vinculados a empresas contratadas, conforme a proposta de cada encontro, o que possibilitou uma diversidade de abordagens formativas.

As transcrições foram realizadas por meio da plataforma *online* paga denominada como *TurboScribe*, a qual, de maneira automática, realiza a conversão do áudio de cada vídeo em texto, disponibilizando os materiais nos formatos PDF, Word e para consulta online. Após essa etapa, os conteúdos passaram por revisão e categorização realizadas pela autora da pesquisa, em conjunto com os registros e anotações manuscritas produzidas durante a visualização integral das transmissões. Para fins de análise, foram elaborados quadros de sistematização do conteúdo dos vídeos, os quais se encontram-se no Apêndice H. As categorias analíticas foram construídas com base nas temáticas recorrentes nas falas presentes nas transmissões selecionadas, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 8: Categorias de análise das transmissões selecionadas

Quadro de categorização da pesquisa documental – Transmissões selecionadas do YouTube	
Categoria I <i>Gestão</i>	Subcategorias: - Gestão Escola; - Gestão Democrática; - Gestão Financeira.
Categoria II <i>Ser diretor</i>	Subcategorias: - Atribuição dos diretores; - Dimensões de gestão; - Gerenciar/administrar/liderar; - Planejamento/Plano de Ação/Projeto Político Pedagógico.
Categoria III <i>Outros recortes</i>	Subcategorias: Não há.

--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Conforme se observa no quadro, a partir das narrativas expressas nas falas dos diferentes participantes, emergiram duas categorias principais, cada uma subdividida em subcategorias, em razão da amplitude e diversidade dos dados coletados. A criação dessas subcategorias mostrou-se necessária para organizar de forma mais precisa os temas abordados. Além disso, uma terceira categoria foi incluída com o intuito de contemplar falas consideradas relevantes pela pesquisadora, que, embora não se enquadrassem nas categorias previamente definidas, apresentavam contribuições significativas para a análise.

Ao longo do texto, os recortes de fala dos participantes, extraídos e categorizados a partir das transmissões, serão referenciados por um código padronizado que irá de T1 a T11, podendo ou não ser acompanhados do título temático da respectiva transmissão, a fim de indicar sua origem, conforme exemplificado a seguir:

Quadro 9 – O “referenciar” das transmissões

Código padronizado – Referências	Transcrição de referência
T1 – Administrativo-Financeira	Transcrição 1 - Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira
T2 – Dimensão Pedagógica	Transcrição 2 - Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica
T3 – Dimensão Pedagógica 2	Transcrição 3 - Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica 2
T4 – Político-Institucional	Transcrição 4 - Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional
T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar	Transcrição 5 - Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão democrática e Conselho Escolar
T6 – Gestão Escolar	Transcrição 6 - Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar
T7 - Planejamento e organização do trabalho escolar	Transcrição 7 - Curso de Formação de Gestores Escolares - Planejamento e organização do trabalho escolar
T8 – PPP nas escolas	Transcrição 8 - Curso de Formação de Gestores Escolares - Projeto Político Pedagógico nas Escolas
T9 - Administrativo-Financeira 2	Transcrição 9 - Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira 2
T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	Transcrição 10 - Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal-Relacional

T11 - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades	Transcrição 11 - Formação de Gestores - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades
--	--

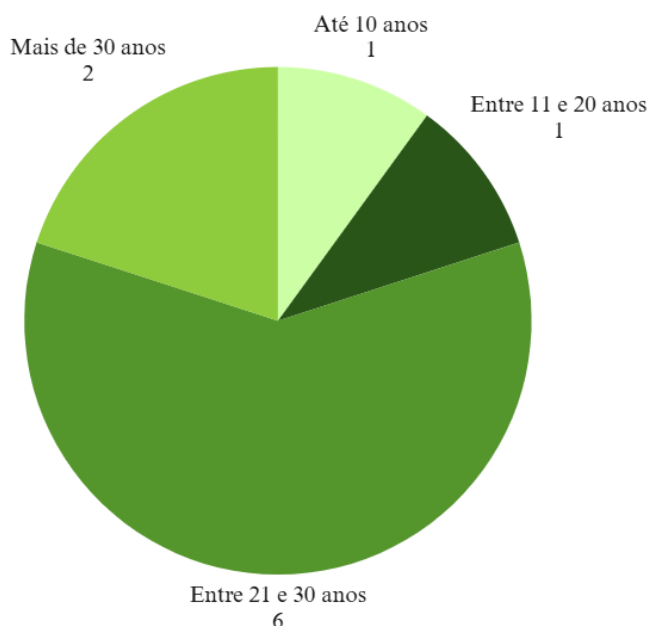
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

4.3 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo, configurada como um estudo de abordagem qualitativa voltado aos processos de imersão do pesquisador no objeto de estudo, tem o propósito de realizar coleta de dados que permitam uma compreensão aprofundada, significação de experiências e a realização de uma análise mais efetiva, isso de acordo com a interpretação de Bogdan e Biklen (1982) apresentada por Lüdke e André (1986). Por meio desta abordagem busca-se coletar informações acerca da realidade vivenciada, podendo ser realizada com diferentes estratégias, de modo que, posteriormente os dados possam ser utilizados para a construção de análises fundamentadas em referenciais teóricos.

As relações sociais estabelecidas pelas partes são fundamentais nesta abordagem, pois permite que as diferentes subjetividades e complexidades sejam exploradas e interpretadas ao longo das análises. Para a realização da pesquisa, foi idealizada uma amostra de 21 participantes para a aplicação do questionário, representando um diretor ou vice-diretor de cada instituição de ensino da rede pública estadual do RS situada no município de Erechim. Pretendia-se selecionar cinco participantes que manifestassem interesse em dar continuidade à pesquisa, os quais seriam, posteriormente, convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. No entanto, o estudo contou com a colaboração de apenas 10 gestores escolares, sendo 8 diretores e 2 vice-diretores. Desses, 7 se identificaram com o sexo feminino. A faixa etária dos participantes varia entre 41 e 65 anos. Além disso, 60% desses profissionais atuam na rede pública estadual do Rio Grande do Sul há mais de 20 anos.

Figura 6: Gráfico de tempo de atuação na Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados adquiridos nos questionários, 2025.

Nas palavras de Gonçalves (2001, p. 67), este modelo de pesquisa que estabelece aproximação com o objeto de estudo “exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”, para que possa dar continuidade aos seus estudos de maneira coesa e ética.

Acredita-se na organização de ciclos que envolvem o desenvolvimento desta pesquisa como parte do exercício investigativo, necessitando da idealização de processos, para que se possa estabelecer um diálogo coerente com os objetivos propostos pelo estudo. O termo “ciclo” é empregado a partir da interpretação de um processo no qual as aprendizagens, ou descobertas, ocorrem em etapas e suas efetivações são avaliadas de acordo com as intencionalidades que subsidiam os objetivos.

4.3.1 Primeiro ciclo: o objeto e os sujeitos de estudo

Partindo do pressuposto de que o estudo busca compreender aspectos relacionados ao Programa de Formação de Gestores Escolares, idealizou-se a realização da coleta de dados por meio de diálogos estabelecidos com profissionais docentes que ocupam cargos de direção

escolar eleitos pela comunidade para atuarem no triênio 2022/2024 e que tenham realizado o curso de formação ofertado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Para isso, mediante aprovação da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, estabeleceu-se contato direto com os diretores e vice-diretores das 21 escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Erechim – RS, realizando o convite para a participação da pesquisa. O convite foi acompanhado de um breve questionário, conforme apresentado nos apêndices, com o objetivo de coletar informações sobre o exercício da função, a participação na formação e o interesse em integrar a próxima fase da pesquisa: as entrevistas.

A escolha do município ocorreu por este concentrar o maior número de escolas estaduais na região de abrangência do campus universitário que sedia o programa de pós-graduação. Atualmente, o município abriga 21 escolas estaduais em funcionamento, que atendem estudantes do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A seleção dos gestores participantes foi orientada pelos critérios definidos para a investigação, bem como pela demonstração de interesse em contribuir com o estudo.

Em seguida, são destacadas as escolas estaduais em atuação no município.

Quadro 10 – Escolas estaduais do município de Erechim e a etapa escolar de atendimento

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ENSINO FUND. ANOS INICIAIS	ENSINO FUND. ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Escola Estadual de Educação Básica Doutor Sidney Guerra	X	X	X	
Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali	X	X	X	
Escola Estadual Normal José Bonifácio	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Médio Prof. João Germano Imlau	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental Lourdes Galeazzi	X	X		

Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista De La Salle	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente De Paula	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental Victor Issler	X	X		
Escola Estadual de Ensino Médio Prof. ^a Helvética Rotta Magnabosco	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor José Vicente Da Maia	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete De Setembro	X	X		
Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales	X	X		
Núcleo Educacional de Educação de Jovens e Adultos- Neeja		X	X	X
Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando			X	
Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho	X	X		
Colégio Estadual Professor Mantovani	X	X	X	
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso	X	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponibilizadas pela 15^o CRE, 2024.

Como etapa para a realização da coleta dos dados, após a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), foi estabelecido contato com a 15^a CRE, responsável pelas instituições de ensino previamente citadas, com o objetivo de obter autorização para o desenvolvimento do estudo. A autorização foi formalizada por meio da assinatura do “Termo de Autorização”, incluído no Anexo A, no qual foram apresentadas as intencionalidades da pesquisa e os caminhos metodológicos previstos para sua realização. Além disto, solicitou-se a colaboração da coordenadoria no contato com os profissionais nomeados para atuação na direção no triênio

em questão. A 15ª CRE forneceu uma lista com os nomes dos diretores em exercício no referido período acompanhada das informações de contato telefônico e de e-mail da instituição a qual se referia.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) são documentos fundamentais para a realização da pesquisa e para a garantia dos direitos dos participantes, que se voluntariam a contribuir. Neste estudo foram utilizados dois TCLE's, um para a coleta de dados a partir da disponibilização de questionário e outro destinado à realização das entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento, o TCLE foi anexado à seção inicial do questionário online elaborado na plataforma Google Forms, o qual seguiu acompanhado por um termo de concordância disponibilizado na própria plataforma. O participante que aceitou em colaborar assinalou a opção "Sim, concordo em participar" e foi direcionado para a seção seguinte do questionário. Caso não concordasse, a seção era finalizada e ele não tinha acesso às demais perguntas. Ao final do questionário, indicava-se o envio e o armazenamento das respostas tanto pelo participante quanto pelo pesquisador, de modo que ambos permanecessem com uma via da coleta dos dados.

As pesquisas realizadas em ambiente virtual apresentam riscos específicos, como a instabilidade da conexão com a internet, problemas nas plataformas e sites utilizados, os quais podem comprometer ou adiar a realização da coleta dos dados além de dificultar a comunicação com os participantes do estudo. Além disto, a falta de familiaridade dos participantes com os meios escolhidos para a coleta pode gerar dificuldades ou pequenos erros. Os dados coletados virtualmente foram armazenados em drive pessoal, com acesso restrito à pesquisadora e à orientadora, e em mídia física (pen-drive). No entanto, mesmo com acesso restrito, não se é possível eliminar completamente o risco de acessos indevidos, sobretudo considerando o período de armazenamento de 5 anos, o qual se faz necessário para fins acadêmicos, o que implica o tempo de exposição dos dados.

4.3.2 Segundo ciclo: a coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, sendo a primeira etapa destinada ao levantamento de informações prévias com a intenção de aproximação com o campo de pesquisa. Utilizou-se de um conjunto de questões, as quais são sistematicamente articuladas, cujo objetivo era "suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas" (Severino, 2007, p. 124). Para isto, foi enviado um questionário online via

e-mail, elaborado na plataforma *Google Forms*, aos profissionais que exerceram a função de Diretor ou Vice-Diretor no triênio 2022/2024 nas escolas da rede estadual do município de Erechim – RS, contendo questionamentos como sua formação profissional, tempo de atuação e aproveitamento do curso de formação ofertado, onde, como já citado anteriormente, se obteve a participação de 10 participantes. As questões se encontram no Apêndice B deste trabalho.

No segundo momento da pesquisa realizaram-se as entrevistas com os participantes. Os critérios de inclusão para a participação por meio do questionário online foram: estar em exercendo função de diretor e/ou vice-diretor em escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul ao longo do triênio 2022/2024. Já os critérios de inclusão para a participação na entrevista semiestruturada consistiram em ter respondido à etapa anterior da pesquisa (questionário online) e ter manifestado interesse contribuir com o estudo também por meio da entrevista. Entre os profissionais que responderam ao questionário, seis demonstraram interesse em participar da segunda etapa da pesquisa.

Este recurso, a entrevista, é apresentado como caminho para a melhor compreensão dos processos formativos ocorridos no decorrer do curso de formação e seus impactos no cotidiano escolar, uma vez que

na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Lüdke; André, 1986, p. 33-34).

A modalidade de entrevistas semiestruturadas, teve como norteadores, questões previamente elaboradas pela pesquisadora (disponíveis no apêndice E deste trabalho), a fim de conferir maior confiabilidade e credibilidade ao processo, além de compilar informações que auxiliem na compreensão do tema investigado. Além disto, a utilização de um roteiro, o qual se encontra anexado aos apêndices favoreceu que o momento se desenvolvesse naturalmente, partindo de:

[...] uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentará também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Ao serem contatados, quatro participantes se dispuseram a participar das entrevistas, formalizando o aceite quanto à sua participação no estudo. Foram informados que sua atuação ocorreria de forma voluntária, sem qualquer tipo de remuneração. Além disto, foi assegurado que suas identidades e dados pessoais seriam preservados, e que poderiam desistir de sua colaboração a qualquer momento, em conformidade com os direitos previstos pelo Art. 9 da CNS nº 510/16 (Brasil, 2016, p. 1), dentre eles

I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Estas informações estão detalhadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), também presente nos apêndices deste relatório, o qual se encontra assinado pela entrevistadora e entrevistado. Antes do início das entrevistas, todos os participantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa, com a exposição do objetivo do estudo: investigar como o Programa de Formação de Gestores foi implementado, quais foram suas formas de organização, as objetividades por trás das temáticas abordadas, e, se sua implementação impactou a prática cotidiana da gestão democrática nas escolas. A leitura dos TCLE foi realizada, trazendo a indicação para sua concordância ou não. Os termos puderam ser assinados de próprio punho ou por meio de assinatura virtual gov.br. Além disso, foi assegurado que as respostas dos participantes seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sendo fundamental para o bom andamento da pesquisa o estabelecimento de vínculo de confiança entre envolvidos “utilizando-se o sentimento de empatia, a ética e atentando para a intimidade do outro, preservando e respeitando, sem ser invasivo ou causar mal-estar que possa interferir no andamento da pesquisa” (Costa, et. al., 2023, p. 301).

A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento ao participante, especialmente caso este apresente dificuldades para responder as questões apresentadas, ou lhe falte argumentos para expressar suas intenções e seu conhecimento a respeito do desenvolvimento dos processos de avaliação compreendidos e empreendidos na escola. Nestes termos, reserva-se o direito ao participante da pesquisa, da não resposta. Em caso de ocorrência

dos riscos mencionados, a pesquisadora dará ciência do fato à Coordenadoria Regional de Educação de Erechim e informará também a UFFS, campus Erechim-RS.

Pensando na minimização de possibilidades de ocorrência de riscos, se deu início à coleta de dados para pesquisa somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O processo contou com a utilização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) claro e acessível aos participantes, o qual explicitou os riscos, benefícios e procedimentos da pesquisa.

Além disso, foram previstas medidas de segurança para a proteção de dados e acesso às tecnologias, conforme necessário, tais como: anonimizar ou pseudonimizar os dados dos participantes sempre que possível; evitar a coleta de dados que não sejam relevantes para os objetivos da pesquisa; informar os participantes sobre como seus dados serão utilizados no decorrer da pesquisa, bem como as formas de armazenamento e compartilhamento com aqueles que realizarem a leitura do estudo; implementar controles de acesso aos dados, limitando-o apenas a pesquisadora e sua orientadora; realizar backups regulares dos dados e armazená-los em locais seguros; Realizar a documentação dos procedimentos de coleta e análise de dados realizados no decorrer da pesquisa.

Deste modo, ao longo deste texto, os entrevistados são identificados por meio dos pseudônimos Diretor 1, Diretor 2, Diretor 3 e Diretor 4, uma vez que todos se reconheceram como diretores em exercício durante o período de realização do referido Curso de Formação de Gestores.

Quadro 11 – Informações referentes aos Diretores

Entrevistado	Dados coletados
Diretor 1	Servidor público estadual a 22 anos em atuação
Diretor 2	Servidor público estadual a 29 anos em atuação
Diretor 3	Servidor público estadual a 5 anos em atuação
Diretor 4	Servidor público estadual por 33 anos, Aposentado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas, 2025.

Caso algum dos riscos identificados venha a se concretizar, ao longo ou após a realização da pesquisa, serão adotadas medidas voltadas a quebra de confidencialidade ou vazamento de dados das instituições envolvidas e/ou dos participantes como: a notificação imediata às partes envolvidas de forma transparente sobre a violação, oferta de suporte psicológico e jurídico e implementação de medidas de segurança adicionais. Em casos de riscos voltados à área psicossocial, em meio a realização da pesquisa, será realizada a interrupção da pesquisa. Por fim, quanto ao acesso e limitações tecnológicas, foram ofertados suporte técnico para auxiliar os participantes em sua participação, fazendo uso de tutoriais e/ou diferentes alternativas de coletas de dados.

É importante destacar que foi solicitada autorização para a gravação em áudio das entrevistas a serem realizadas, a fim de assegurar maior fidelidade às colocações dos participantes. As gravações foram feitas por meio do smartphone e do notebook da pesquisadora, captando exclusivamente o áudio das reuniões, e preservando a imagem dos envolvidos. O material coletado será utilizado para a transcrição dos diálogos e, posteriormente, a análise dos dados compartilhados. Estas gravações serão armazenadas junto aos demais documentos pelo período de cinco anos, tanto em pasta de drive particular quanto em armazenamento físico (pen drive). As entrevistas podem “atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação” (Lüdke; André, 1986, p. 33). Por meio desta abordagem, busca-se preservar a espontaneidade das partilhas e facilitar a captura de nuances da linguagem, que podem ser perdidas ao realizar somente anotações manuscritas. Esta estratégia confere liberdade à pesquisadora para acompanhar o diálogo, dando atenção aos detalhes das falas.

4.3.3 Terceiro ciclo: transcrições de entrevistas e refinamento de dados

Com o findar do ciclo de coleta de dados empíricos, viabilizado pelo desenvolvimento de cada entrevista a partir da vivência de cada participante, foram realizadas as transcrições das gravações. As entrevistas foram transcritas simultaneamente ao seu acontecimento pela extensão do Google Chrome denominada TacTiq em sua versão gratuita. Posteriormente, a autora realizou as revisões e correções necessárias das transcrições de maneira individual, prezando pelo anonimato dos participantes.

Após a conclusão das transcrições, foi efetuada a realização de leitura flutuante com o intuito de estabelecer o contato inicial com os documentos, “deixando-se invadir por impressões e orientações [...] pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material” (Bardin, 2016, p. 126). Este movimento possibilitou a criação das categorias de análises das entrevistas, as quais se articulam com as transcrições das transmissões do curso de formação de gestores, subsidiando a realização da análise concreta dos dados.

No quadro abaixo, apresenta-se um esboço das categorias elaboradas a partir dos recortes das falas dos gestores participantes. A versão completa pode ser consultada no Apêndice I, localizado ao final deste texto.

Quadro 12: Categorias de análise das entrevistas

Quadro de categorização de campo – Entrevista com os Gestores (diretores ou vice-diretores)	
Categoria I <i>O curso de formação, materiais e profissionais</i>	Subcategorias: - Quanto ao curso; - Quanto aos materiais; - Quanto aos profissionais.
Categoria II <i>Gestão democrática</i>	Subcategorias: - No material; - Na escola;
Categoria III <i>Avaliação do curso</i>	Subcategorias: Não há.
Categoria IV <i>Atribuição do diretor</i>	Subcategorias: Não há.
Categoria V <i>Outros</i>	Subcategorias: Não há.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As categorias estabelecidas neste estudo se originaram a partir das temáticas presentes nas questões norteadoras do roteiro de entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi

organizada em cinco categorias temáticas, de acordo com os eixos recorrentes nas falas dos participantes. A **Categoria III**, *Avaliação do curso*, a **Categoria IV**, *Atribuição do diretor*, e a **Categoria V**, *Outros*, reúnem apontamentos que embora não se desdobraram em subcategorias, contribuíram significativamente para o entendimento do objeto investigado. Essa categorização viabilizou a sistematização dos dados qualitativos, facilitando a identificação de padrões, divergências e contribuições relevantes à pesquisa.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Com base nos materiais selecionados pela pesquisadora, iniciou-se o processo de análise dos dados coletados. Este movimento foi pensado a partir dos estudos de Lawrence Bardin (2016, p. 63), cuja metodologia de análise de conteúdo será adotada neste trabalho. Tal abordagem contempla diferentes fases, “tal como o inquérito sociológico ou a experimentação” (Bardin, 2016, p. 63) se organizando em uma linha cronológica sendo elas divididas em “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

No primeiro momento, correspondente à etapa de pré-análise, realizou-se a organização do material e o mapeamento de dados significativos obtidos, os quais constituem o *corpus* da pesquisa, entendido como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 127). Posteriormente, foi necessária a produção de uma descrição analítica e/ou a exploração dos materiais, buscando aprofundamento teórico relacionado com o objeto de estudo. A partir desse movimento, iniciou-se o processo de codificação e categorização, no qual se realiza a agregação dos elementos a serem analisados a partir de fatores que os assemelham. Para esse procedimento é preciso compreender a codificação como o movimento do pesquisador que:

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que pode servir de índices (Bardin, 2016, p. 134).

Esta etapa se caracteriza pela definição dos principais conceitos e as suas correlações viabilizando as aglutinações entre eles. Por fim, dá-se início na terceira fase da análise de

conteúdo, onde se realiza a interpretação e a exploração mais aprofundada dos materiais selecionados e segmentados.

Após o movimento de consolidação da investigação dos dados, a pesquisa contempla a idealização de um produto educacional final voltado às problemáticas evidenciadas no decorrer do estudo. Isto se justifica pelo fato de que no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPE), o ato de pesquisar desempenha papel significativo na formação do docente, uma vez que proporciona o aprofundamento teórico e reflexivo sobre os contextos nos quais se insere. André e Princepe (2017, p. 106) corroboram essa perspectiva, trazendo em um de seus escritos que “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”.

4.5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação tem como objetivo a formação de “alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2005, p. 15). Nesse sentido, oportuniza ao pesquisador a realização de análises de contextos nos quais está inserido, por meio de estudos teóricos e de coletas ou construções de dados. Este movimento contribui diretamente com a formação do profissional docente estendendo seus efeitos à comunidade ou sociedade em que atua.

Uma das características do Mestrado Profissional em Educação (MPE) é o desenvolvimento de um produto para intervenção no lócus ou realidade investigada, buscando, de certo modo, responder às problemáticas iniciais. Sartori e Pereira (2019, p. 30), o apresentam como um caminho “entendido como parte de um esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente”. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as), isto quando já se apresenta de forma concreta aquilo que se busca saber e se compreende o que se encontra.

Nesse sentido, o produto aqui apresentado emerge do entrelaçamento entre experiências profissionais, inquietações formativas e vivências investigativas da pesquisadora. É fruto das reflexões desenvolvidas nos componentes curriculares do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), das escutas aos relatos de diretores(as) escolares participantes da pesquisa de campo, e dos diálogos estabelecidos em grupos de estudo,

formações continuadas e redes de apoio profissional. Acredita-se na potência das práticas formativas dialógicas e coletivas como base para uma gestão escolar democrática e comprometida com a transformação social.

Historicamente, a formação continuada dos profissionais da educação é um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas e de gestão que promovam a democratização das escolas públicas. Entendê-la como processo permanente e dinâmico é reconhecer que o aprendizado se dá na interação entre ação (prática) e reflexão (teórica e experiencial). Nesse sentido, o movimento ação-reflexão-ação, proposto por teóricos da educação crítica como Freire (2001, p. 39), ao afirmar que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, fundamenta esta proposta.

A reflexão crítica orienta a formação como espaço de problematização da prática cotidiana, de construção coletiva de sentidos e de elaboração conjunta de alternativas frente aos desafios enfrentados. A troca de experiências entre profissionais emerge como estratégia potente para a ampliação do repertório, o fortalecimento de vínculos e a criação de uma rede de apoio que favorece a inovação, a autonomia e a resistência às práticas autoritárias.

“A formação potente e de forma continuada dos gestores e educadores é fator primordial para que este crescimento pessoal, profissional e educacional ocorra de maneira conjunta” (Demarco, 2023, p. 35). Reconhecendo o valor do saber construído na experiência, esta proposta parte da compreensão de que a formação profissional se sustenta na articulação entre teoria e prática, na valorização dos contextos e na promoção de uma postura ética, crítica e politicamente comprometida.

Nesse cenário, o professor, enquanto gestor,

“deverá ter os conhecimentos necessários para dar sustentação ao educador e compreender como este espaço se constrói em um ambiente propulsor de aprendizado, onde a participação, o diálogo, a discussão, a autonomia, possa estar presente nas ações da gestão e nas relações de toda a escola, num exercício de liberdade com responsabilidade” (Libâneo, 2005, p. 331).

Assim, este recurso formativo tem como intencionalidade fomentar processos reflexivos e coletivos que contribuam para a construção de uma gestão escolar mais democrática, participativa e humanizada. Propõe-se, portanto, como instrumento que potencializa a formação dialógica e crítica por meio da problematização de situações reais da gestão escolar, estimulando o diálogo, a escuta ativa e a construção compartilhada do conhecimento.

O recurso é composto por fichas de dilemas reflexivos, organizadas a partir de situações-problema vivenciadas nas escolas públicas e de questões norteadoras que mobilizam a análise

crítica, o debate coletivo e a busca por caminhos éticos e possíveis. Este recurso pedagógico destina-se à formação de diretores, vice-diretores, professores e acadêmicos interessados em refletir criticamente sobre os sentidos e desafios da gestão escolar pública.

Seu propósito é contribuir para a constituição de uma prática formativa comprometida com os princípios da gestão democrática, por meio da problematização dos dilemas e escolhas cotidianas que atravessam a atuação dos sujeitos gestores. Em um cenário marcado por políticas educacionais de viés neoliberal, que frequentemente reduzem a gestão a funções técnicas e burocráticas, este material busca fortalecer espaços de formação que resgatem o sentido ético, coletivo e político da direção escolar. Propõe-se, assim, a promover a análise crítica da prática, o diálogo e a escuta entre pares, a tomada de decisão ética e democrática, bem como a valorização das ambiguidades da experiência educativa. Ao articular teoria e prática com base em situações reais, o recurso convida à reflexão situada e à construção coletiva de alternativas, reconhecendo cada sujeito como autor e coautor de sua formação e de sua ação pedagógica.

As fichas de dilemas compõem um recurso formativo dialógico, inspirado na pedagogia crítica, que busca provocar reflexões sobre desafios reais da gestão escolar pública. Compostas por 36 unidades, cada ficha integra uma **situação-problema**, apresentada em forma narrativa, contextualizada e aberta a múltiplas interpretações além de uma **pergunta reflexiva**, que convida à análise ética, política e pedagógica da situação, estimulando o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de alternativas. Os dilemas abordam temas como democracia e autoritarismo, uso de recursos, conflitos pedagógicos, inclusão e desigualdades, e são propostos como estímulo à formação crítica, sem buscar respostas prontas, mas ampliando os sentidos da prática gestora. A elaboração contou com o apoio da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025), sendo a curadoria crítica e a autoria integralmente atribuída à pesquisadora.

Este recurso pode ser utilizado em diversos contextos formativos, como encontros pedagógicos, rodas de conversa, reuniões de estudo e cursos de formação continuada, valorizando o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes a partir da prática. Sua aplicação pode ocorrer por meio da leitura e discussão das fichas em grupo, organizadas em grandes ou pequenos grupos, onde uma ficha é sorteada ou escolhida para promover um debate dialógico que conecta o dilema com experiências reais e princípios da gestão democrática, seguido de um registro coletivo dos aprendizados. Outra forma envolve a criação de novas fichas pelos educadores, a partir de situações reais ou verossímeis vivenciadas em suas escolas, elaboradas individualmente ou em grupos, incentivando a partilha, o debate e a ampliação do recurso, fortalecendo a autoria e o pertencimento dos participantes ao processo formativo.

O produto educacional completo, composto pelas fichas de dilemas formativos e pelas orientações para sua utilização, encontra-se disponibilizado no Apêndice L deste trabalho, oferecendo um recurso prático e acessível para apoiar processos de formação continuada de gestores escolares comprometidos com a gestão democrática.

5 A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORES E DADOS EMPÍRICOS

Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação
(Gadotti, 2014, p. 2).

Este capítulo tem como objetivo busca mapear as concepções de gestão democrática veiculadas nos conteúdos dos encontros online selecionados para análise, no âmbito do Curso de Formação de Gestores Escolares, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Por meio da articulação das falas dos palestrantes, materiais utilizados e das temáticas abordadas nos circuitos formativos, busca-se compreender quais sentidos de gestão são mobilizados e como esses elementos dialogam com perspectivas democráticas e críticas da gestão educacional.

Para tanto, se propõe a inter-relação entre os referenciais teóricos produzidos por estudiosos da gestão escolar democrática e os dados empíricos obtidos por meio da análise documental e das transcrições dos encontros formativos. Essa interlocução teórico-empírica teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre como os princípios democráticos se manifestam, ou são tensionados, no Programa de Formação ofertado aos diretores escolares e em suas práticas cotidianas. Assim, buscou-se a realização de uma análise crítica e reflexiva capaz de identificar os conceitos estruturantes de uma gestão escolar comprometida com práticas pedagógicas e administrativas fundamentadas no princípio da democracia como valor e prática educativa.

O aporte teórico ancorado em autores como José Carlos Libâneo (2001, 2007, 2013, 2018), Vitor Paro (2012) e outros estudiosos da área da Gestão *da e para* educação, forneceu subsídios fundamentais para a interpretação dos discursos apresentados durante as transmissões formativas promovidas pela UERGS. Com esse referencial, foi possível interpretar as falas dos palestrantes de modo a identificar as compreensões, tensionamentos e práticas relacionadas à gestão democrática no âmbito da formação oferecida aos diretores escolares.

Para essa análise, foram selecionados recortes significativos das falas dos diretores e das transmissões formativas. Estes trechos foram organizados em categorias de análise, o que permitiu uma articulação mais aprofundada dos discursos. A categorização permitiu entrelaçar

as falas dos palestrantes das transmissões e experiências relatadas com os aportes teóricos estudados, favorecendo uma leitura crítica e contextualizada das práticas de gestão democrática.

5.1 GESTÃO ESCOLAR: DIANTE DO IDEAL

Cada vez que se fala de um mesmo tema, ele não é repetitivo, mas expresso de um modo singular em cada situação, porque, quando o retomamos, fazemo-lo com nossas disposições do momento, com as aquisições de leituras, com o saber de experiência feito, com as projeções, aspirações e ideais incorporados desde sua última apresentação
(Romão, 2005, p. 20).

A educação tem sido objeto de diferentes discussões ao longo dos últimos anos. Entre as temáticas mais recentes, destaca-se a “gestão” das escolas, que envolve múltiplos paradigmas e apresenta lacunas quanto ao seu entendimento mais profundo. Ao referir-se à gestão escolar, é preciso compreendê-la como a base, nem sempre sólida, para a efetivação dos diferentes processos educativos que ocorrem no interior da escola. A gestão, em sua etimologia derivada do latim *gestione*, reflete o caráter de organização, remetendo ao ato ou ação de gerir ou de administrar. Segundo Libâneo (2018, p. 88) “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”.

Na gestão escolar, estas concepções técnicas revelam-se inconsistentes, uma vez que este gestar necessita ser acompanhado não apenas de fatores burocráticos, mas também de concepções sociocríticas⁴, de humanidade e democracia, submetidas a ações políticas e pedagógicas. Para Libâneo (2018, p. 102-104), a organização e a gestão, diante do viés sociocrítico da escola, podem ser compreendidas a partir de quatro concepções. A primeira é a **técnico-científica**, caracterizada pela hierarquização de cargos e funções com foco na racionalização do trabalho e na busca por eficiência nos processos escolares. A segunda é a **autogestionária**, fundamentada na responsabilidade coletiva, na ausência de uma direção centralizada e na valorização da participação direta e igualitária de todos os membros da instituição.

⁴ Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político (Libâneo, 2018, p. 102).

Em sequência, evidencia-se a concepção *interpretativa*, de viés subjetivista, que compreende a escola como uma construção social e relacional, pautada em valores, significados e interpretações compartilhadas, em oposição à rigidez da racionalidade técnico-científica. Por fim, a quarta é a *democrático-participativa*, que propõe uma relação colaborativa entre a equipe diretiva e a participação em conjunto dos demais profissionais da escola, articulando autoridade e envolvimento coletivo nas decisões.

A realização da gestão da escola é mediada pelo educar, quando compreendida diante de uma concepção democrática-participativa. Nesta concepção, se estabelece uma “relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola” (Libâneo, 2001, p. 2). Dessa forma, tanto a gestão quanto a administração escolar partem de fundamentos que refletem os contextos históricos, sociais e políticos em que estão inseridas. A concepção democrática-participativa, defendida por Libâneo (2013), é adotada nesta análise, uma vez que, nessa perspectiva, ela assume

um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação social. (...) uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo (Libâneo, 2013, p. 105).

Nesse viés, a organização e administração devem ser vistas pela equipe gestora não pelos seus fins em si mesmas, mas como caminhos para efetivação do processo educativo em sua totalidade, como um projeto educativo emancipador. Sob esta perspectiva sóciocrítica, inerente à concepção democrática-participativa, Libâneo (2007, p. 324), afirma que é preciso fazer a gestão da escola “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões”, defendendo a articulação de dimensões técnicas, políticas e pedagógicas, a fim da criação de uma cultura organizacional daquela instituição.

De acordo com o autor, o termo “cultura organizacional” se associa diretamente ao modo como as organizações se constituem diante das interações sociais superando uma visão simplória da burocracia do funcionamento escolar, propondo a escola como um sistema sociocultural. Em consonância com essa perspectiva, observa-se no material do curso que “o gestor escolar deve gerar um novo modo de administrar a realidade escolar, exercer a democracia com o envolvimento da comunidade, exercer a comunicação pelo envolvimento coletivo por meio da discussão e do diálogo” (T4 – Político-Institucional, 2021, p. 7).

Paro (2012), reforça que a gestão realizada em uma escola pode intervir positivamente, ou não, na qualidade da educação pública, sendo que a aprendizagem necessita ser considerado o porto de partida, e de chegada, de toda ação ou reflexão. A gestão escolar, portanto, não pode se limitar à administração de recursos ou organização de rotinas, ela precisa assumir caráter pedagógico, que se volte à oferta de condições concretas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem significativas e de qualidade para todos educandos e educadores. Trata-se de dar intencionalidade às ações gestoras, diante de um compromisso social-ético-político com aprendizagem, colocando-a no eixo de todas as decisões.

Ao longo da sexta transcrição, referente a transmissão sobre gestão escolar, foi possível identificar falas dos palestrantes que se aproximam dos conceitos desenvolvidas por Libâneo e Paro, como: “A gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, é um processo coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe possam promover resultados desejados” (p.7); “A gestão escolar, ela também é gestão curricular, também é gestão da aprendizagem [...] e dentre as ações estão os recursos e objetivos, elementos materiais ou não, programas, conceitos, conhecimentos e técnicas e os recursos subjetivos” (p. 11); “A gestão é esse planejamento participativo, pensando nessa abordagem interdisciplinar, tanto curricular, quanto das propostas da escola como um todo” (p. 15).

Estes recortes, evidenciam uma compreensão parcial de um ideal de gestão escolar ao longo do curso de formação, com a a proposta de uma atuação “em espaços diferenciados, para contribuir com melhorias na qualidade de serviços prestados à educação, seja na universidade, seja nas escolas, especialmente no que tange, então, ao acadêmico, financeiro e administrativo” (T11 – Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades, 2022, p. 9).

Segundo os palestrantes/formadores, essa gestão escolar possibilita:

[...] permitir promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, que não é algo simples. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, não é? Quer dizer, essa subjetividade, isso que cada um se constitui do seu jeito, não é? Preparar para o trabalho, para a sociedade tecnológica e comunicacional. Formar para a cidadania crítica, a fim de interferir e transformar a realidade. Desenvolver a formação para valores éticos, qualidades morais, caráter, atitudes, convicções humanitárias (T6 – Gestão Escolar, 2022, p. 9).

Para que isso ocorra, é fundamental que os processos sejam conduzidos sob a perspectiva da democracia como princípio orientador. A gestão escolar precisa estar intencionalmente voltada à promoção do diálogo, da escuta qualificada e da participação

coletiva. Nessa direção, a gestão democrática deixa de ser um ideal abstrato ou meramente discursivo, e se torna um princípio estruturante que orienta tanto os atos pedagógicos quanto os administrativos da escola, como será aprofundado a seguir.

5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Este caminho da gestão democrática não pode ser um
caminho solitário [...].*
T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar (2022, p. 21)

Ao referir-se à gestão escolar, torna-se imprescindível compreender que, diante de sua essência, trata-se da gestão democrática. Isso porque, as escolas, enquanto espaços públicos de formação, necessitam estar alinhadas a princípios de participação, diálogo e construção coletiva, conforme defendem as normativas e os autores que são referência para esta pesquisa. Utiliza-se esse “modelo” não como uma possibilidade entre outras tantas, mas o como único caminho coerente para a efetivação de um ensino público comprometido com a formação integral de sujeitos, voltado à justiça social e à transformação de contextos.

No campo da educação, o conceito marxiano de comunidade ⁵ ganha relevância ao ser compreendido como uma instância que articula Estado e sociedade civil, sem se reduzir a nenhum dos dois. Na escola pública, essa ideia se materializa no cotidiano, onde as decisões e práticas devem refletir tanto os interesses da coletividade quanto as políticas públicas que a regulamentam. A comunidade escolar, composta por educadores, estudantes, famílias e demais atores sociais é, assim, o espaço em que se evidenciam as tensões, mediações e potencialidades entre as normas impostas pelo Estado e as demandas concretas da sociedade civil.

Nessa perspectiva, a gestão democrática não se limita a um modelo administrativo, mas assume um papel formativo e político, capaz de promover a participação crítica, a corresponsabilidade e a construção coletiva de sentidos para a educação, tendo a comunidade como base viva de sustentação e transformação. “A gestão democrática não é só um princípio pedagógico, é também um preceito constitucional” (Gadotti, 2014, p. 1), que reconhece a participação como um princípio essencial da democracia e, por isso, precisa ser um compromisso assumido por todo profissional da educação, principalmente daqueles que exerçam a função de diretor.

⁵ Trata-se de um espaço de mediação onde se expressam contradições sociais e se constroem práticas coletivas com potencial transformador.

Além disso, essa gestão pressupõe a criação e o fortalecimento de instâncias colegiadas, como conselhos escolares, grêmios estudantis e assembleias, que funcionem como espaços reais de deliberação e transformação social. Cabe então o questionamento: “O que é a escola nessa gestão democrática? Ela é o centro das decisões do fazer da escola. Este fazer, todo o projeto da escola, todo o plano da escola, ele é o fazer da escola” (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 8).

Em diálogo com o exposto, Libâneo (2018, p. 102) afirma:

A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas.

Para Souza (2009, p. 125) em seu escrito “Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática”, a gestão escolar é analisada como um fenômeno político, defendendo a democracia na escola pública como um processo coletivo pautado no diálogo, na participação ativa e na construção compartilhada de decisões e informações. A gestão democrática é compreendida como:

um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade, no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125).

Dessa forma, ao compreender a gestão democrática como processo político fundamentado no diálogo e na corresponsabilidade, é essencial reconhecer que sua concretização não se limita ao campo das deliberações técnicas ou normativas. Ela se realiza, sobretudo, nas relações que se tecem cotidianamente entre escola e comunidade. É nesse encontro, feito de escuta, respeito e construção conjunta, que a democracia ganha corpo e sentido. A participação torna-se, então, não apenas um direito, mas uma experiência compartilhada que fortalece vínculos, amplia o pertencimento e ressignifica a escola como espaço de acolhimento e formação.

Gestão democrática é uma construção coletiva, mas é uma construção que todos têm o direito de buscar fazer essa construção. Não é que um diz e o outro tem que cumprir, não. Então, por isso é tão importante que a gente tenha essa relação entre escola e comunidade muito afinada, muito presente. A comunidade tem que participar da vida da escola, porque quanto mais a comunidade participar, mais o aluno vai estar bem na escola, porque o aluno gosta disso (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 9).

Essa dinâmica ressalta a importância de uma articulação equilibrada e colaborativa entre a escola e sua comunidade, na qual o protagonismo dos diversos segmentos seja efetivamente reconhecido e valorizado. “O conselho escolar, ele vem a somar, ele não pode estar acima da direção e nem abaixo da direção, eles têm que estar ao lado, prestando o suporte, dando suporte para a direção, para que aquela direção tenha mais firmeza naquilo que ela está fazendo” (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 17). Nesse sentido, estas instâncias não devem ser concebidas hierarquicamente superiores ou subordinadas à direção, mas como um espaço de suporte e cooperação, que fortalecem a ação da gestão e contribuem para decisões mais legítimas e compartilhadas.

Paulo Freire (2000, p. 75) afirma que a organização destas instâncias colegiadas se justifica, pois

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (Freire, 2000, p. 75).

Trata-se, portanto, de conduzir o fazer educativo de forma política, em que “os objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional, dispostos a desenvolver um consistente processo de aprendizagem do exercício da autonomia” (Silva, 2004, p. 109). Nesse sentido, a gestão democrática rompe com modelos centralizadores de poder, hierarquias rígidas, estabelecendo o diálogo com eixo na tomada de decisões.

Camargo e Adrião (2003, p. 30) complementam essa interpretação ao apresentar a gestão como princípio articulado com o conceito de igualdade, ao “garantir” a participação dos

sujeitos no processo de aprendizagem, reconhecendo-os como interlocutores legítimos. Desta forma, a escola se constitui como espaço de formação, socialização e exercício da cidadania, fundamentada por ideais de uma educação emancipadora. Veiga (2004, p. 19), em seus escritos apresenta a reflexão de que este modelo de gestão implica em repensar da estrutura de poder na escola. A despeito disso, a autora sustenta que:

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (Veiga, 2004, p. 19).

Ao apresentar a socialização do poder, Veiga (2004) evidencia a necessidade de práticas político-pedagógicas enraizadas no cotidiano escolar. Isso implica em espaços escolares constantemente observados por seus atores. Nesta interpretação, o gestor assumindo uma função estratégica de mediação entre os sujeitos presentes, efetivando a construção de uma cultura colaborativa.

Massena (2018, p. 34) reforça esse entendimento ao afirmar que “o diretor e os colegiados são a expressão da democracia representativa, a qual deve prezar pelas discussões e deliberações próprias da participação direta de toda a comunidade”. Essa compreensão amplia o sentido da gestão democrática ao reconhecer conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e demais colegiados não apenas como estruturas formais, mas como espaços vivos de escuta, diálogo e construção coletiva. São nesses espaços que a comunidade escolar se reconhece como participe, partilhando responsabilidades e participando da tomada de decisões que impactam diretamente o cotidiano da escola, do trabalho dos educadores, no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Nesse processo, o diretor escolar configura-se como peça fundamental, atuando como articulador e mediador dos processos, oportunizando em suas ações condições para que diferentes vozes sejam ouvidas, e conscientemente valorizadas. Mais do que um “administrador” das demandas escolares, o diretor se coloca como sujeito sensível e acessível às necessidades daquela comunidade, comprometido com a formação de vínculos de confiança e com o fortalecimento de uma cultura de corresponsabilidade.

Diante desta compreensão de gestão democrática, e para a democracia, presente na participação dos pares, da escuta e construção compartilhada, reconhece-se também a importância de instâncias colegiadas como espaços fundamentais para sua consolidação. No

entanto, a gestão democrática não se limita a estes espaços formais de participação. Esses processos se manifestam na articulação dinâmica, na construção coletiva de valores, na promoção da transparência, no exercício da corresponsabilidade, no fortalecimento das relações interpessoais e na integração entre as práticas administrativas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, serão aprofundados, na sequência, aspectos essenciais que constituem e dão concretude ao cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se as atribuições e responsabilidades dos diretores, a gestão financeira das instituições públicas de ensino, a valorização e implementação do planejamento e do Projeto Político-Pedagógico, bem como as relações interpessoais no ambiente formativo e seus impactos no dia a dia escolar. Cada um desses temas será analisado como uma ramificação do que já foi apresentado, compreendidos não apenas como exigências normativas, mas como compromisso ético e social com a educação pública.

5.3 ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS DIRETORES: SEGUNDO O REFERENCIAL TEÓRICO

*A chefe da escola é a diretora.
A diretora manda na professora.
A professora manda na gente.
A gente não manda em ninguém
(José Paulo Paes, 1997).*

O poema “Escola” de José Paulo Paes, originalmente publicado em 1997, apresenta de maneira clara a ideia hierárquica comumente atribuída ao ambiente escolar, onde a diretora “manda” na professora, que por sua vez manda nos estudantes, enquanto estes não detêm de poder algum. Diante desta organização tradicional e verticalizada, se apresenta uma impossibilidade participativa, ou até mesmo, um diretor inacessível.

É o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo – mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento (Paro, 2015, p. 41).

A função diretiva está intrinsecamente orientada por uma determinada concepção política e filosófica de educação, o que torna essencial refletir sobre as práticas cotidianas desenvolvidas pelos diretores escolares.

No contexto da Gestão Democrática, o diretor é percebido como “gente como a gente”, rompendo com a postura autoritária tradicional. Diferentemente do modelo empresarial, centrado na supervisão e controle de tarefas, a direção escolar exige uma atuação pautada em valores éticos, decisões coletivas e, sobretudo, em propostas que promovem o desenvolvimento formativo da comunidade educativa. Dirigir uma escola, transcende a coordenação administrativa; trata-se de um compromisso com a construção de um ambiente participativo, inclusivo e orientado para a aprendizagem e a autonomia de todos os seus membros.

Ao refletir sobre a definição de rumos e exercício de posicionamentos diante dos objetivos sociais e políticos que a escola deve cumprir, é imprescindível reconhecer a escola como um espaço mediador na formação integral dos sujeitos que a ela se vinculam. Não é possível conceber uma escola dissociada de diretrizes político-pedagógicas que expressem seu compromisso ético e social com a formação integral do indivíduo, e com a promoção da transformação social. Nessa perspectiva a escola ocupa papel central no processo de formação humana, constituindo-se como um espaço de construção coletiva de significados e práticas que transcendem a mera transmissão de conteúdos, situando-se no cerne das lutas sociais por igualdade e emancipação (Libâneo, 2018).

Ainda segundo Libâneo (2018), o diretor é compreendido como o “elo” fundamental na articulação dos processos democráticos da escola. Conforme ressalta Demarco (2022, p. 19), complementa, ao afirmar que “considerado o principal responsável da escola, o diretor deve ter olhar aguçado sobre tudo o que acontece, servindo de apoio aos demais setores”. Ao assumir esse papel, o diretor cria as condições indispensáveis para que a gestão democrática se concretiza no cotidiano escolar. Sua atuação revela-se imprescindível como facilitador do diálogo, mediador de conflitos e articulador da construção coletiva de decisões, fortalecendo a participação de toda a comunidade educativa.

Diante desta perspectiva, os professores, enquanto diretores, passam a assumir a responsabilidade pela articulação dos processos democráticos.

Nos tornamos corresponsáveis na construção de um projeto para aquela escola, seja pedagógico, seja administrativo, seja financeiro, e por isso é tão importante que as relações na escola sejam relações muito transparentes, relações muito, até afetivas, eu vou dizer isso, porque escola e comunidade é um corpo único (T5 – Gestão democrática e Conselho escolar, 2022, p. 9-10).

Em sua obra *“Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática”*, Libâneo (2018) traça de forma coesa as atividades designadas (em teoria) aos diretores das instituições de ensino, evidenciando não apenas as dimensões técnico-administrativas de sua função, mas também seu compromisso ético, político e pedagógico com a formação dos sujeitos e com a democratização das relações escolares. No quadro a seguir, pode-se observar as devidas atribuições estabelecidas pelo autor.

Quadro 13 – Atribuições do diretor escolar segundo Libâneo

ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR
Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Libâneo (2018, p. 179-180).

O autor ainda afirma que a atuação da direção requer a articulação de diversos fatores interdependentes, como autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. A autoridade, entendida como o poder delegado para orientar e coordenar ações coletivas, precisa ser acompanhada de qualificação e conhecimento das funções, sendo exercida de forma

descentralizada. A responsabilidade, por sua vez, é inseparável da autoridade, cabendo ao gestor a responsabilidade final mesmo diante de decisões tomadas coletivamente. A tomada de decisão envolve a escolha adequada diante das situações concretas, com base em planejamento construído com a participação da comunidade escolar. A disciplina refere-se à adesão consciente às normas e valores coletivamente assumidos. Já a iniciativa representa a capacidade crítica e criativa de resolver problemas, especialmente em situações imprevistas ou desafiadoras (Libâneo, 2018).

A “Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, publicada no primeiro semestre de 2021 tem como objetivo servir como referência para os estados e municípios. Esse documento foi utilizado pela SEDUC – RS e UERGS na organização do currículo do Curso de Formação de Gestores. O texto apresenta 27 competências distribuídas em 10 competências gerais e 17 específicas, que são organizadas em torno de quatro dimensões. É importante destacar que são ramificadas 95 atribuições na matriz, ditas de caráter flexível diante de sua fundamentação (Brasil, 2021).

Quadro 14 – As 10 competências gerais do diretor escolar segundo BNC – Diretor Escolar

COMPETÊNCIAS GERAIS DO DIRETOR ESCOLAR
Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.
Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem
Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais.
Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com a rede ou sistema de ensino, formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, proporcionando condições de atuação com excelência.
Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teórico-práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e (re)orientando o trabalho educativo por evidências, obtidas através de processos contínuos de monitoramento e de avaliação.
Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.

Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar
Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação.
Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem
Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC – Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 10).

A partir da articulação entre os conteúdos dos dois últimos quadros apresentados, identifica-se que as atribuições listadas por Libâneo (2018) encontram aproximação com as competências gerais apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente no que se refere às demandas da gestão pedagógica, administrativa e institucional das escolas. Ambos os textos reconhecem os diretores como mediadores centrais entre os diferentes segmentos escolares, seja na relação com a comunidade, na gestão de recursos financeiros, no planejamento pedagógico ou na efetivação do cumprimento das legislações políticas educacionais.

De acordo com o Parecer nº 4 de 2021, referente ao processo 23000.030224/2020-01 o qual trata da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar), ainda em processo de homologação, são apresentadas as seguintes dimensões: “aspectos do contexto institucional e político da escola; da função pedagógica, elemento central na escola; dos aspectos administrativos e financeiros da gestão escolar; das competências pessoais e relacionais do diretor” (Brasil, 2021, p. 6). O texto ainda apresenta as dimensões de atuação do Diretor Escolar relacionando-as com suas respectivas significâncias:

A. Político-Institucional, considerando a instituição escolar em seu papel social, dando relevância às competências do Diretor Escolar na liderança da escola, na direção da garantia do direito fundamental à educação; B. Pedagógica, destacando a função primeira e específica da escola e considerando o papel do Diretor Escolar na efetivação de aprendizagens de qualidade; C. Administrativo-Financeira, abordando os requisitos técnicos e operacionais que viabilizam a realização do trabalho escolar; e D. Pessoal e Relacional, definindo, mais do que um perfil esperado, uma referência

de atitudes e posicionamentos que favoreçam o trabalho do Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 6-7).

Observam-se, portanto, funções como liderar a escola, assegurar o cumprimento das normas, promover o planejamento curricular, zelar pelas condições de ensino e articular a relação com a comunidade. Com base nessas quatro dimensões, no quadro a seguir, serão apresentadas as competências do Diretor Escolar segmentadas de acordo com cada uma dessas esferas de atuação. Essa sistematização visa facilitar a visualização das responsabilidades e habilidades esperadas desse profissional em cada campo, evidenciando o caráter multifacetado da função diretiva.

Quadro 15 – As competências do diretor escolar diante das 4 dimensões da BNC – Diretor Escolar

DIMENSÃO DE REFERÊNCIA	COMPETÊNCIAS
<i>POLÍTICO- INSTITUCIONAL</i>	Liderar a gestão da escola
	Engajar a comunidade
	Implementar e coordenar a gestão democrática na escola
	Responsabilizar-se pela organização escolar
	Desenvolver visão sistêmica e estratégica
<i>PEDAGÓGICA</i>	Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem
	Conduzir o planejamento pedagógico
	Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem
	Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação
	Promover clima propício ao desenvolvimento educacional
<i>ADMINISTRATIVO- FINANCEIRA</i>	Coordenar as atividades administrativas
	Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos
	Coordenar as equipes de trabalho
	Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola
<i>PESSOAL E RELACIONAL</i>	Cuidar e apoiar as pessoas
	Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional
	Saber comunicar-se e lidar com conflitos

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC – Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 10-11).

A BNC – Diretor Escolar está presente nesta dissertação por ter orientado a estrutura do Curso de Formação de Gestores e por servir como referência para a análise crítica do material. Mais do que acatar sua normatividade, sua presença permite investigar em que medida os conteúdos e práticas formativas dialogam com as competências previstas, especialmente no que

se refere à gestão democrática, à equidade e à participação. Ao mesmo tempo, a BNC também expressa pressupostos teóricos e concepções de educação que refletem os interesses e as contradições de uma sociedade capitalista, revelando como determinadas normativas podem orientar a formação de gestores segundo lógicas alinhadas a projetos políticos e econômicos mais amplos.

Durante as transmissões do Curso de Formação de Gestores, é possível identificar recortes que dialogam diretamente com essas interpretações sobre o papel do diretor escolar, especialmente no que se refere ao viés democrático de sua atuação. As falas destacam a importância de práticas pautadas na escuta ativa, na mediação participativa e na construção coletiva de ações dentro da escola, como em:

É importante que o diretor tenha [...] esse aspecto bastante presente. Ouvir, agir e mediar democraticamente. Eu, como diretor, como equipe diretiva, tenho que saber ouvir a minha comunidade como um todo. Toda a minha comunidade escolar e saber agir e mediar democraticamente todas as questões que estão na nossa escola, no nosso ambiente de trabalho. Construir um trabalho colaborativo. Se eu tenho um planejamento, se eu confio nas pessoas que estão comigo, se eu delego tarefas, se eu trabalho a empatia, sem ouvir, agir e mediar democraticamente, eu tenho que fazer um trabalho colaborativo. Onde todos estarão dentro desse planejamento, cada um cumprindo com a sua função. O engajamento. Trabalhar engajado com a comunidade. Saber engajar aquela comunidade, aquela equipe, para que as relações lá na escola aconteçam de uma forma tranquila. A valorização. Valorização da formação continuada. Saber valorizar, saber trabalhar. Buscar dentro do planejamento a valorização, a formação continuada, a partir das minhas ações, das minhas atividades lá na minha comunidade como um todo. E buscar a reflexão sobre todas as questões. Buscar a reflexão sobre aquele planejamento que eu fiz, sobre aquele planejamento que eu tenho. Buscar refletir se nós estamos no caminho certo (T10 – Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 3).

O diretor precisa conhecer o entorno da sua região. Ele precisa reconhecer fatores internos e externos à escola, mas que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes. Ele precisa conhecer a sua comunidade escolar. Além disso, o diretor precisa também incentivar, apoiar e acompanhar, principalmente, com muito apreço, com muito cuidado, com muito carinho e atenção, a formação do corpo docente da sua escola (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 4-5).

Os diálogos apresentados destacam a importância de práticas pautadas na escuta ativa, na mediação participativa e na construção coletiva de ações dentro da escola, reforçando o compromisso com uma gestão que valoriza o diálogo, a corresponsabilidade e o engajamento da comunidade escolar. Ainda se apresentam reflexões quanto a sua “liderança” como em:

Qual é a responsabilidade fundamental do gestor escolar? O desenvolvimento de uma cultura de ensino e aprendizagem que seja eficaz na escola e efetiva. Então, o que cabe a esse gestor? O gestor precisa liderar, coordenar, conduzir um trabalho que seja coletivo, com todo o seu corpo docente, com a sua equipe gestora e que ele seja colaborativo, porque eles têm o dever de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, em todos os seus aspectos de desenvolvimento.

Então, o gestor precisa considerar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos os estudantes da sua escola. Mas o que é esperado especificamente do diretor com relação a essa competência? O diretor precisa conhecer as características pedagógicas de todas as etapas e modalidades que são oferecidas na sua escola (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 4).

O diretor, [...] é quem promove, lidera e articula a construção dessa proposta pedagógica da escola e também do plano de gestão de cada uma dessas escolas. Então, ele deve conduzir uma proposta colaborativa, onde ele trabalhe com os seus pares, e uma proposta consistente, refletindo as necessidades e a realidade da sua escola. Para conduzir esse planejamento pedagógico, ele precisa coordenar todas as ações e principalmente participar da criação de estratégias para que ele consiga acompanhar e avaliar permanentemente o aprendizado do estudante e o seu desenvolvimento integral. Só dessa forma, acompanhando, se engajando e coordenando todas essas ações, ele consegue efetivamente auxiliar o planejamento pedagógico e garantir que o desenvolvimento integral do estudante seja atingido (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 5).

Então trabalhar gestão é estar diretor, também estar gestor, mas acima de tudo liderar e gestar competências e conhecimentos. E principalmente, reconhecer-se no outro e na sua escola. Porque se eu estou e sou diretor nessa escola, é porque não é apenas por um cargo, formando equipe, ajudando essa comunidade, cada um no seu tempo, a cada três anos, mas principalmente formando pessoas para transformar uma sociedade que está em mudança (T4 – Político-institucional, 2021, p. 19).

Diante da escuta (e leitura) destas colocações realizadas pelos palestrantes dos encontros formativos do curso em questão, é possível articular as contribuições de Libâneo (2018), que destacam caminhos articuladores entre as dimensões pedagógicas, administrativas e político-social da escola. Para ele, o diretor não é um mero “coordenador” de processos, mas protagonista junto aos demais atores escolares, das práticas educativas.

O diretor, portanto, precisa encontrar caminhos para garantir condições de ensino, assegurando a qualidade dos tempos e dos espaços escolares. Isso envolve escutar todas as partes e enfrentar os desafios cotidianos da gestão, seja ela pedagógica, de pessoas ou financeira.

Importante ressaltar que a atuação do diretor (ou vice) não se restringe à execução de políticas públicas e/ou educacionais, também à sua inserção política da comunidade, sendo capaz de compreender, interpretar, adaptar e, muitas vezes, tensionar as diretrizes para o funcionamento e implementação conforme a realidade concreta. Tais movimentos exigem do educador que está nesta função uma atuação crítica e consciente, fundamentada em práticas democráticas e no compromisso com a qualidade do ensino em seus diferentes contextos.

O diretor escolar atua como mediador de conflitos, articulador de processos formativos e promotor de práticas pedagógicas e administrativas voltadas para a construção de uma cultura democrática. Sua função exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade ética e política para lidar com os desafios do cotidiano escolar. A análise das falas dos palestrantes e

dos referenciais teóricos evidencia a centralidade da figura do diretor na efetivação de uma gestão que, de fato, se comprometa com a transformação social e a promoção de uma educação de qualidade.

Suas responsabilidades ultrapassam a implementação de políticas, envolvendo também a capacidade de se atentar, ressignificar e, quando necessário, tensionar. A construção de uma escola democrática passa pelo fortalecimento do compromisso coletivo, com a formação integral dos sujeitos e com a gestão compartilhada dos recursos e decisões. Nesse contexto, a gestão financeira emerge como um dos eixos estruturantes da prática diretiva, sendo abordada na próxima subseção pela sua centralidade na concretização das decisões pedagógicas e organizacionais tomadas em conjunto com a comunidade escolar.

5.3.1. As dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional

[...] uma gestão democrática, se compartilha a reflexão, se compartilha o diálogo, com todos, não com um grupo, com todos.

T4 – Político-Institucional (2021, p. 9-10)

Este subcapítulo tem como objetivo analisar as dimensões apresentadas pela BNC – Diretor Escolar, relacionando-as com recortes das transmissões do Curso de Formação de Gestores que correspondem a cada um desses vieses. Busca-se, assim, compreender os sentidos atribuídos às competências previstas na BNC à luz do que é discutido nas formações e do que é apresentado pelos autores que fundamentam teoricamente esta dissertação. Além da análise desenvolvida a seguir, foram organizados quatro quadros segmentados por dimensão, os quais apresentam as competências de referência e as atribuições associadas a cada uma delas, localizados no Apêndice K.

A dimensão Político-Institucional proposta pela BNC - Diretor Escolar (Brasil, 2021) posiciona o diretor escolar como o eixo articulador da gestão escolar democrática. Neste viés, se espera que ele atue de forma comprometida com a construção coletiva do ensino público, se ancorando nos princípios de participação e pertencimento, com vistas à prática da justiça social e do compromisso político.

Esta dimensão se organiza a partir de cinco eixos: liderar a gestão da escola, engajar a comunidade, implementar e coordenar a gestão democrática, responsabilizar-se pela

organização escolar e desenvolver visão sistêmica e estratégica. É fato que tais competências vão além da atuação técnica e administrativa da gestão, demandando postura ética, reflexiva e comprometida com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

As transmissões selecionadas para estudo do Curso de Formação de Gestores, em especial a relacionada a “T4” que objetiva explorar esta dimensão, evidenciam o quanto essas atribuições se materializam (ou enfrentam obstáculos para se materializar) nas práticas cotidianas dos gestores. É dito que ao ser diretor, ou vice,

eu tenho que saber ouvir, eu tenho que saber dialogar com o outro, né? Porque se eu estou falando em saber tomar decisões, eu não tomo essa decisão sozinho. Mas para eu tomar a decisão, eu preciso saber perceber quem é a minha comunidade, quem é a minha escola. Por isso, vínculos e pertencimento” (T4 – Político-institucional, 2021, p. 17).

Esta afirmação apresenta ao ouvinte que a direção não se sustenta na imposição de ordens, mas no estabelecimento de vínculos e na escuta ativa como condição para decisões compartilhadas. Em diálogo com Paro (2001), é possível compreender a gestão democrática como uma prática emancipadora, em que o diretor escolar assume o papel de articulador do projeto coletivo da escola, não de um gestor empresarial voltado exclusivamente para resultados. Essa concepção rompe com a lógica tecnicista e hierárquica que historicamente marcou a administração escolar, abrindo espaço para uma atuação baseada na participação e no pertencimento.

Nessa perspectiva, Freire (1981, p. 78-79) aponta que é por meio do diálogo que se rompem os esquemas autoritários e verticais de poder, permitindo que todos se tornem sujeitos do processo: “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”. Esse princípio é evidenciado em uma das falas das transmissões do Curso de Formação, ao afirmar que “promover uma comunicação eficaz, o diálogo, que são fundamentais num processo de gestão democrática” (T4 – Político-institucional, 2021, p. 7). Esse recorte revela que a comunicação não é apenas uma ferramenta técnica, mas uma prática ética e política, essencial à consolidação de uma cultura escolar participativa.

Para isso, aborda-se o engajamento da comunidade, com práticas para o fortalecimento dos vínculos com as instâncias colegiadas e com os demais sujeitos daquele território social, criando caminhos para a compreensão da escola como espaço social, sim, mas de corresponsabilidade com a garantia à educação. A autora Heloisa Luck, no volume IV

denominado como “Liderança em Gestão Escola”, da Série de Cadernos de Gestão, apresenta a liderança como fator indissociável da gestão escolar, isso porque o diretor orienta, mobiliza e coordena os diferentes processos. Luck (2011) destaca que a liderança não se restringe à autoridade formal ou estatutária; ao contrário, o líder é reconhecido e seguido pela sua capacidade de representar e unir o grupo em torno dos objetivos e metas comuns da escola.

Nesse sentido, o líder não é simplesmente o organizador institucional, um ponto fixo no organograma da escola, mas um agente que descentraliza. Em articulação com o que traz Luck, é possível dialogar com o recorte da transmissão, que afirma:

O diretor, ele sempre será um líder. Claro que ele é um líder, né? Por quê? Porque ele tem a função de liderar essa escola. [...] Ele tem a função de guiar, orientar a gestão financeira, os recursos humanos, as questões pedagógicas e a questão administrativa. Ou seja, orientar mais fragmentados, mais setorizados. Então, ele tem a função de comandar a instituição (T4 – Político-Institucional, 2021, p. 16).

Neste fragmento, pode-se dizer que essa liderança é compreendida não apenas como comando, mas como uma orientação estratégica que abrange diferentes dimensões. “O papel do diretor escolar como líder está diretamente relacionado à sua capacidade de aglutinar as aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar, promovendo a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na construção e gestão de um projeto coletivo” (Libâneo, 2018, p. 97). Desta maneira, “como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros” (Libâneo, 2018, p. 97), o que o torna fundamental para a articulação das diversas demandas e para o direcionamento estratégico das ações escolares ao desenvolver uma visão sistêmica.

Além disso, a gestão democrática envolve a promoção de espaços efetivos de deliberação, a garantia da transparência nas ações e a responsabilização por processos institucionais, como a construção e atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal competência se expressa na elaboração de planos de ação que articulem o *ethos*⁶ da escola às metas coletivamente construídas. Cabe ao diretor assegurar mecanismos de consulta e validação coletiva do PPP, o que exige uma postura sensível aos conflitos, às divergências e às potências do coletivo.

⁶*Ethos* é um termo de origem grega que significa caráter, costume ou modo de ser. No contexto da gestão escolar, quando falamos em “*ethos*”, estamos nos referindo ao conjunto de valores, princípios, atitudes e práticas éticas que fundamentam a cultura e a identidade da escola. Ou seja, o jeito de ser e agir que orienta as decisões, as relações e os objetivos da comunidade escolar.

Ao observar as atribuições listadas pela BNC - Diretor Escolar (Brasil, 2021) percebe-se a complexidade da prática democrática nas escolas, sobretudo em contextos contemporâneos como os vivenciados em meados do ano de 2025. As responsabilidades apresentadas fomentam um ambiente colaborativo e dialógico, que exigem conhecimento profundo da legislação, das políticas educacionais e dos princípios estratégicos que orientam o planejamento, bem como a capacidade de identificar necessidades de inovação alinhadas aos valores e resultados pedagógicos da instituição.

A gestão democrática, também exige do diretor o estabelecimento e a coordenação de espaços coletivos de participação, garantindo o pleno acesso às informações e assegurando o respeito às diversas opiniões, crenças e direitos dos sujeitos envolvidos. Libâneo (2003, p. 335) afirma que “[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”, apontando que não basta estar presente em assembleias, reuniões, eleições e decisões; é imprescindível acompanhar a execução das ações para que o processo de ensino e aprendizagem efetivamente aconteça.

Nesse sentido, a ideia de liderança distribuída, entendida como “a participação ampla de todos os membros da comunidade escolar, para acompanhar o que nela ocorre” (T4 – Político-Institucional, 2021, p. 11), reforça a concepção de um gestor que compartilha responsabilidades e constrói coletivamente os caminhos da escola. Isso porque “situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar, e em que as pessoas têm liberdade e sentem-se à vontade para agir criativamente” (Luck, 2011, p. 48).

De forma articulada, o diretor assume a responsabilidade pela organização escolar, pela proteção integral dos estudantes e pelo cumprimento rigoroso da legislação e dos regulamentos, desenvolvendo mecanismos que assegurem a segurança e previnam a violência. Por fim, a função implica na análise do contexto local e na elaboração de um plano de gestão que potencialize o desenvolvimento da escola como espaço de aprendizagem contínua.

Talvez seja possível abordar a dimensão Político-Institucional como a principal articuladora das demais dimensões, isto porque o ato de gerir democraticamente, de forma ética e política, não se dá de maneira isolada. É preciso pensar a escola como espaço complexo, porém dinâmico. Ao abordar o viés político na instituição fala-se da dimensão pedagógica, também se mobiliza a dimensão pedagógica, considerando que a gestão participativa e o engajamento da comunidade são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, a articulação com a dimensão administrativa é imprescindível, visto que a organização eficiente dos recursos financeiros, humanos e materiais da escola depende do comprometimento, transparência e a responsabilidade institucional. Além disso, a dimensão pessoal e relacional permeia todas as ações do diretor, influenciando diretamente a forma como os princípios de respeito, justiça, inclusão e diversidade são efetivados no cotidiano escolar.

No contexto da gestão educacional democrática, o fortalecimento da dimensão pedagógica passa, necessariamente, pela valorização do trabalho coletivo e do diretor escolar. A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a criação de espaços de participação contribuem para que a organização e planejamento de práticas pedagógicas reflitam as necessidades e expectativas de todos os atores escolares, fortalecendo o compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes. “O que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática” (Veiga, 2009, p. 163). Essa concepção está profundamente relacionada ao papel do diretor escolar como aquele que atua diretamente na coordenação de processos que promovam a qualidade do ensino.

Quando a gente fala da dimensão pedagógica, é o que mais faz brilhar o coração de um educador, que faz brilhar os olhos e aquecer o coração. Porque a dimensão pedagógica, ela é considerada a parte mais importante da gestão escolar. Ela está diretamente relacionada à atividade principal da escola, que é promover o desenvolvimento dos estudantes, para que a gente consiga contribuir com a sua formação (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 3-4).

Nesse sentido, a BNC – Diretor Escolar organiza a dimensão pedagógica em torno de cinco eixos principais de competência, que também servem de base para a definição das atribuições do gestor nessa área.

A primeira competência apresentada explicita que o diretor necessita conhecer as práticas pedagógicas próprias das etapas e modalidades de ensino oferecidas na escola, incentivar práticas que promovam a aprendizagem e compreender os fatores internos e externos que a influenciam. Além disso, é fundamental que o gestor atue na construção de consensos com o corpo docente em torno de objetivos equânimes de aprendizagem para todos os estudantes.

Ao apresentar as atribuições relacionadas à condução do planejamento pedagógico, é preciso conceber o diretor como responsável por coordenar a elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa e consistente, baseada no direito à educação com equidade. Isso

implica garantir momentos institucionais para o planejamento, avaliação e troca de experiências entre os docentes, criando condições para o fortalecimento do trabalho em equipe.

Melo (2013, p. 42) afirma que “devem-se assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, reforçando que essa é uma prerrogativa da gestão democrática. O autor destaca ainda que “a construção do Projeto Político-Pedagógico constitui-se em uma expressão de conquista da autonomia na medida em que traduz um assumir de responsabilidades por parte dos atores sociais que atuam na escola” (Melo, 2013, p. 52).

Durante a transmissão que abordava a Gestão Democrática e o Conselho Escola, foi expresso o compromisso de que “todas elas (as escolas), com essa gestão democrática, têm um compromisso para construir um projeto que atenda aquela comunidade e que consiga se sustentar com a educação de qualidade” (T5 - Gestão democrática e Conselho escolar, 2022, p. 11). Essa construção precisa envolver todos os segmentos da comunidade escolar, como uma “corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local” (Veiga, 1998, p. 31).

O diretor tem a responsabilidade de garantir, junto à rede de ensino, condições adequadas para o atendimento às especificidades dos estudantes daquela comunidade escolar, promovendo estratégias que valorizem os estudantes e professores, incentivando suas formações continuadas. Esse apoio requer um olhar atento às potencialidades e necessidades, bem como à criação de espaços permanentes de planejamento, reflexão e avaliação dos processos que ocorrem nas instituições. A esse respeito, uma das transmissões destaca que “é importante [...] que o gestor escolar garanta na rotina da escola momentos de troca. Troca entre os professores, entre os professores e os estudantes, escuta dos estudantes para que possa haver planejamento junto a essa comunidade” (T2 – Dimensão-Pedagógica, 2021, p. 7).

O diretor, assim como toda equipe gestora, fica a encargo de guiar as diretrizes pedagógicas e acompanhar a implementação do currículo. É papel do gestor garantir que os processos avaliativos sejam claros, consistentes e transparentes, envolvendo os professores, os estudantes e suas famílias. "Esse aspecto da gestão pedagógica da escola deve se articular com o compromisso com os processos democráticos e participativos internos, no sentido do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem" (Brasil, 2021, p. 15).

Isso implica na criação de um clima propício para o desenvolvimento da educação, criando “um ambiente de respeito, um ambiente onde as diferenças sejam celebradas e não reprimidas ou desrespeitadas, [...] um ambiente acolhedor, um ambiente positivo” (T2 –

Dimensão Pedagógica, 2021, p. 7). Essa visão de escola como espaço de convivência respeitosa e de valorização das singularidades é reforçada pelo compromisso do gestor em atuar na prevenção de qualquer forma de violência e discriminação, como aponta outro recorte excerto da mesma transcrição:

O diretor tem por dever prevenir qualquer tipo de discriminação e também fomentar momentos de reflexão, momentos formativos, momentos de escuta, certo? Para a conscientização e prevenção na escola, prevenção ao bullying, prevenção à violência, a todos que porventura sejam diferentes e os demais que precisam aprender que todas as individualidades têm que ser acolhidas, que têm que ser respeitadas e que todos os colegas são iguais e têm os mesmos direitos (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 7).

A dimensão pedagógica expressa o compromisso do diretor escolar com a centralidade da aprendizagem, com a equidade no acesso e no desenvolvimento das competências educacionais e com a constituição de uma cultura institucional voltada ao bem-estar e à justiça educacional. Trata-se de uma liderança transformacional, que articula visão pedagógica, responsabilidade social e escuta sensível às vozes da comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) precisa refletir uma intencionalidade clara, ou seja, indicar um caminho construído e assumido coletivamente. Veiga (2009, p. 164) apresenta a necessidade de um PPP que se firme na reflexão “acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica”. O projeto pedagógico torna-se, assim, uma ferramenta de articulação entre os valores da escola, o projeto de formação humana e o papel social da educação.

Tal concepção é reafirmada ao longo do curso, como evidencia o seguinte fragmento:

A coordenação do esforço humano coletivo que remete obrigatoriamente ao seu caráter político [...] é a operacionalização do PPP, que é a colocação desse PPP na prática, não é? A funcionalidade dele, não é? Dar vida para ele, as interações, as aprendizagens e as transformações que isso tudo vai gerar (T6 – Gestão Escolar, 2022, p. 11).

Há amplo consenso entre os estudiosos de que o PPP torna-se um instrumento essencial para a conquista e a manifestação da autonomia escolar somente quando sua elaboração ocorre de forma participativa e colegiada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Essa compreensão também é evidenciada nas falas dos palestrantes que destacam o caráter articulador do PPP no cotidiano educacional:

O PPP constitui-se, portanto, em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano da escola de uma forma refletida, sistematizada e orgânica [...] Ele busca envolver todos através do planejamento e que esse instrumento, o PPP, se torne como o meio de trabalho da escola. Do dia a dia, das atividades dos professores, dos alunos, de todos os envolvidos com a educação da escola (T7 - Planejamento e organização do trabalho escolar, 2022, p. 21).

A construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não devem ser tarefas isoladas ou centralizadas na gestão. Nesse sentido, Veiga (2009, p. 165) afirma que ele necessita “constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico”. Essa perspectiva implica uma atuação colaborativa, em que o diretor promova a articulação entre os diversos atores escolares.

Esse protagonismo compartilhado é essencial para que o PPP deixe de ser um documento de formalização educacional e assuma uma função efetiva e prática no cotidiano escolar. Durante as transmissões do CFG, o planejamento foi apontado como ferramenta estratégica para lidar com os desafios enfrentados pelas escolas e buscar soluções de forma articulada com a rede de apoio educacional.

O planejamento elucida todos esses desafios e te permite ter essa clareza e onde você vai encontrar as possibilidades de saídas, que parcerias precisa, o que você precisa da educação, o que você precisa do município, da comunidade, dos alunos, dos professores para superar isso (T7 - Planejamento e organização do trabalho escolar, 2022, p. 12).

Além disso, o PPP contribui diretamente para o alinhamento das ações escolares com os objetivos formativos da instituição. Ele permite à escola explicitar seus propósitos e compromissos com a formação dos estudantes. “O PPP nos esclarece tudo isso. Diz para a escola que aluno nós queremos formar, que cidadão nós queremos formar à disposição da sociedade” (T7 - Planejamento e organização do trabalho escolar, 2022, p. 21). Quando elaborado de forma colaborativa, o PPP se torna ainda mais potente, pois amplia o engajamento e o sentimento de pertencimento dos envolvidos. Essa dimensão democrática é reforçada pela afirmação: “E quando o PPP é construído de forma participativa, objetiva, dialogada e democrática, a gente consegue garantir que ele tenha esse potencial para ampliar o senso de pertencimento e engajamento de toda a comunidade escolar” (T8 – PPP nas escolas, 2022, p. 9).

Nesse processo, cabe ao diretor escolar a responsabilidade de garantir a participação efetiva de todos os segmentos da escola. É fundamental que o planejamento e a execução do PPP não se restrinjam ao núcleo gestor, como ilustrado na seguinte reflexão:

O PPP deve envolver não só os professores, mas todos os que têm interesses na escola. Daí que resulta aquele Projeto Político Pedagógico, onde todo mundo se sente fazendo parte da sua elaboração e se sente responsável pelo projeto e também assume a responsabilidade pela sua implementação. O diretor não deve sozinho fazer o planejamento do PPP. Ele deve envolver todos, até porque isso é muito bom. Isso instiga as pessoas a participar, não só no planejamento, mas na sua aplicação. Por quê? Porque sentem que o planejamento também é meu. Eu participo do processo. Eu dei aquela ideia. Eu contribuí com isso. Isso é muito bom para a escola. Envolver todos (T7 - Planejamento e organização do trabalho escolar, 2022, p. 20).

Dessa forma, o diretor escolar, enquanto líder pedagógico, precisa garantir que o PPP seja, de fato, um documento vivo, que oriente as práticas e seja apropriado pela comunidade escolar, pois, como enfatizado: “quem não construir, ele não vai se comprometer em fazer” (T8 – PPP nas escolas, 2022, p. 23). Este recorte reforça a importância da construção coletiva do projeto escolar para que, além de um documento de formalidades, transpareça a “cara” da escola, com sentido e significado para todos os envolvidos, construído com base nos anseios e nas perspectivas de sua comunidade escolar.

A gestão democrática exige do diretor uma atuação estratégica que assegure o cumprimento das normas e a manutenção das condições adequadas para o funcionamento da escola, ao mesmo tempo em que promove a corresponsabilização dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A dimensão administrativo-financeira, compreende a atuação do diretor escolar como responsável por assegurar o funcionamento da instituição de forma transparente, garantindo as condições, sejam estruturais ou sociais, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No que se diz respeito às atividades administrativas, se espera do diretor o “domínio” sobre o desenvolvimento organizacional, conduzindo a instituição, as matrículas, os demais profissionais que ali atuam e os estudantes. Cabe a ele garantir a organização de horários e rotinas escolares em parceria com a equipe gestora e com os demais sujeitos da instituição, assegurando que tais definições sejam respeitadas. Além disso, é responsável por supervisionar a execução de serviços essenciais como: alimentação, transporte escolar, fornecimento de materiais e uso de tecnologias, de modo que a realização destas atividades demonstre uma gestão eficiente e transparente.

Ao longo das transmissões direcionadas a esta dimensão, foram apresentados contextos, normativas e exemplos práticos da implementação da gestão financeira no âmbito da democratização do ensino.

Hoje, na prestação de contas da alimentação escolar, ela está toda digitalizada, informatizada. Então, hoje, o diretor já não tem mais a necessidade de entregar documento na coordenadoria. Toda a documentação, ela deve ser digitalizada, ela vai ser digitalizada no sistema FPE, tem campos específicos para apresentar essa documentação (T1 – Administrativo-Financeira, 2021, p. 27).

Sobre a gestão da prestação de contas e esse controle que é realizado, é bom destacar que esse sistema com finanças públicas do Estado, a gente denomina como FPE, ele se dá tudo de forma eletrônica, de forma informatizada. [...] Ele traz informações gerenciais, informações necessárias, de modo que a gente consegue compor uma gestão, um processo. Procedimentos de análise de prestação de contas que são adotados na coordenadoria regional, tá bom? Então, vai regulamentar toda essa parte e complementar a parte da prestação de contas, ok? (T1 – Administrativo-Financeira, 2021, p. 28).

Neste contexto, o ato de “zelar”, assume o papel de cuidado, proteção e preocupação com o patrimônio escolar e pelos espaços físicos, materiais e equipamentos da instituição, e o diretor precisa garantir que tais elementos sejam suficientes e adequados às demandas, sejam elas pedagógicas ou administrativas. Esses processos necessitam estar previstos e planejados, as orientações sobre o uso dos ambientes estejam incluídas no PPP. Além disso, é necessário estabelecer uma organização e coordenação do uso coletivo desses recursos, bem como elaborar planos de segurança patrimonial com base nas normativas legais vigentes.

Nesse sentido, a atuação do diretor exige também a gestão dos recursos da instituição. Isso exige do diretor escolar uma postura ética e comprometida com o bem público, planejando e utilizando os recursos com base nas reais necessidades da escola, em diálogo com a comunidade e as instâncias colegiadas. A prestação de contas é parte fundamental desse processo, pois assegura a legitimidade da gestão e a continuidade do repasse de verbas.

Como diretor, vocês não vão estar mais só focados na questão pedagógica, mas principalmente na gestão da escola. E gerir os recursos, então, como eu disse, é a parte mais importante, porque isso tem uma série de consequências não só para a escola, mas também para a vida de vocês. Principalmente na questão da prestação de contas após o exercício (T1 – Administrativo-financeira, 2021, p. 2).

A prestação de contas das instituições precisa ser realizada de forma regular, documentada e digitalizada, inserida em sistemas adequados, onde são submetidas à análise e aprovação do Conselho Escolar e da Coordenadoria Regional de Educação. Assim, o diretor, como ordenador de despesas, assume a responsabilidade técnica e legal sobre o uso dos

recursos. “A não prestação de contas desses recursos implica no não recebimento de recursos para o quadrimestre seguinte, bem como o lançamento do nome dos senhores no cadastro de inadimplentes” (T1 – Administrativo-Financeira, 2021, p. 3).

Portanto, ele precisa estar informado sobre a legislação pertinente, elaborar e monitorar o orçamento da escola de forma participativa e transparente, manter cadastros atualizados junto aos órgãos oficiais e buscar ativamente recursos externos por meio de programas e projetos. “Todos os recursos recebidos por parte da escola são considerados recursos públicos e precisam ter muito cuidado. Eles são, então, depositados na conta da autonomia financeira da escola. Ele é registrado, ele deve ser feito registro em ordem cronológica, em livro caixa” (T1 – Administrativo-Financeira, 2021, p. 9).

De acordo com o apresentado na transmissão denominada como “1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira”, a autonomia financeira “é o recurso principal que cai mensalmente nas nossas escolas. [...] que visa possibilitar todo o processo de manutenção e investimento lá na ponta das nossas escolas” (T1 - Administrativo-Financeira, 2021, p. 7).

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. Assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem (Libâneo, 2018, p. 118-119).

Esta “autonomia financeira” deve(ria) garantir as condições necessárias para o funcionamento do cotidiano escolar, dando ao diretor a possibilidade de realizar intervenções pontuais e urgentes, adquirir bens e contratar serviços essenciais, assegurando, assim, a continuidade e a qualidade das atividades pedagógicas e administrativas. Essa autonomia é viabilizada por políticas públicas, como por exemplo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (2020), que descentralizam a gestão dos recursos e reconhecem a escola como espaço legítimo de decisão e execução orçamentária.

Segundo Luck (2009, p. 112), a gestão financeira da escola passou a ter um papel central no contexto da democratização da educação e da descentralização da gestão escolar, uma vez que o repasse direto de recursos às instituições possibilitou maior autonomia para resolver questões de consumo, manutenção e pequenos reparos. Os sistemas educacionais passaram, então, a distribuir verbas proporcionais ao número de alunos matriculados, delegando ao diretor

escolar a responsabilidade de administrar esses recursos de acordo com as necessidades da escola. Essa gestão precisa ser realizada com o apoio de um órgão colegiado, que possua personalidade jurídica própria e seja composta por membros da comunidade escolar, como pais, professores, alunos e funcionários, assegurando, assim, a legalidade e a participação coletiva no processo decisório.

Libâneo (2018, p. 119) reflete que “certamente, trata-se de uma autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública”. As responsabilidades dos diretores perpassam pelo funcionamento administrativo e pedagógico, por isso,

necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (Libâneo, 2018, p. 95-96).

É possível afirmar, portanto, que a gestão administrativo-financeira vai além dos números e dos sistemas. Ela dá ao diretor as condições concretas (financeiramente falando) para sustentar a “vida escolar”. Quando o gestor age com responsabilidade, transparência e diálogo, permite que os recursos cheguem (quando chegam) onde realmente são necessários. Assim, a autonomia financeira torna-se um instrumento de transformação, permitindo que a instituição funcione diante dos parâmetros de dignidade, atenda suas urgências e siga sendo um espaço de aprendizagem, cuidado e pertencimento para todos.

A dimensão pessoal e relacional, conforme apresentada na BNC - Diretor Escolar (Brasil, 2021), destaca o quão significativas são as competências relacionais no exercício da gestão. Diferentemente das habilidades mais técnicas e burocráticas atribuídas aos diretores, estas colocam as relações humanas e a comunicação como eixo norteador das práticas cotidianas. Isso porque, as reconhecem como pilar para a construção de uma escola, e consequentemente de uma educação sensível, de envolvimento ativo de todos os sujeitos que a constituem.

Esta dimensão se desdobra em três competências, como apresentado no quadro a seguir, que mobilizam diferentes práticas do cotidiano escolar com vistas à efetivação de um espaço/ambiente de escuta, acolhimento, partilha e formação. Sabe-se que, como já exposto, a

escuta ativa, o respeito à diversidade, a mediação de conflitos e a promoção de uma convivência solidária são a base para a construção de uma gestão verdadeiramente democrática.

A transmissão pelo YouTube da formação referente à Dimensão Pessoal e Relacional evidenciada nas falas de quem conduzia os episódios que essa perspectiva não se limita a boas intencionalidades, mas à criação de espaços para a efetiva participação de toda comunidade escolar, sejam eles institucionalizados ou não. Como destacado nos recortes da transcrição realizada, onde afirma-se que

O diretor tem que ter presente, a equipe diretiva, o gestor, a liderança, o planejamento, a confiança, o delegar tarefas, a empatia, o ouvir, o agir, mediar democraticamente, um trabalho colaborativo com a minha equipe, o engajamento, a valorização da formação continuada e a reflexão (T10 - Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 3).

A construção da gestão democrática coletiva que nós entendemos se dá a partir da eleição para diretores e diretoras, vice-diretores e vice-diretoras, articulada a uma política educacional e ao financiamento público da educação, que sabemos ser necessários para que essa atuação enquanto gestores aconteça. Tudo isso deve ocorrer com base no respeito à diversidade e na participação dos conselhos inseridos na dinâmica escolar” (T10 – Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 7).

Nas entrelinhas evidencia-se o reconhecimento de que, para que o diretor possa cuidar e apoiar as pessoas, é imprescindível que esteja respaldado por condições institucionais que garantam sua atuação de forma autônoma, responsável e dialógica. Isso se concretiza por meio da criação de espaços como “as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis, o fortalecimento da participação estudantil, democratizando essas relações, a participação e a contribuição de todos, principalmente na construção do projeto de escola que queremos” (T10 – Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 7).

Ao abordar o “cuidar e apoiar” como competência, o documento apresenta a exigência de um comprometimento com o bem-estar dos estudantes e dos profissionais da educação, o que envolve a promoção de um ambiente em que estes sujeitos se sintam seguros, confortáveis, solícitos e respeitados. Isso também inclui a rede de apoio às crianças, adolescentes e suas famílias, exigindo que o diretor reconheça as políticas públicas, as leis de proteção e os canais institucionais de acolhimento. Ao fazer isso, o gestor escolar contribui para um ambiente educativo mais justo e inclusivo, essencial para a aprendizagem. Nesse sentido, o diretor deve

desenvolver a compreensão de políticas educacionais que têm essa matéria como condição. É preciso que o diretor conheça quais são as políticas educacionais que garantem o desenvolvimento equânime e a aprendizagem integral dos estudantes. Além disso, é necessário também ao diretor que ele garanta experiências de ensino

adequadas e um ambiente escolar propício para que aconteça o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 7).

Colocar as pessoas para conversar, colocar as pessoas para fazer a gestão, implica acionar diferentes formas de ser e de estar, bem como as diferentes forças que esses coletivos são capazes de constituírem juntos (T10 – Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 9). Trata-se de reconhecer o potencial transformador da escuta e da experiência coletiva, valorizando os saberes locais, a história dos sujeitos e o protagonismo da comunidade. Isso se entrelaça com o compromisso do desenvolvimento da comunidade escolar, de seus profissionais e dos seres humanos que se formam naquela instituição.

A formação, de forma contínua e processual, é indispensável para o fortalecimento de sua atuação, seja pela busca de qualificações ou pelo hábito da reflexão de suas práticas. É preciso que o diretor, assim como os demais educadores, pense suas atuações de forma crítica e realize cotidianamente momentos de autoavaliação. Isso porque, antever e enfrentar situações inesperadas com serenidade, empatia e planejamento. “O diretor, como gestor, deve buscar a comunicação não violenta [...]. Buscar enxergar as necessidades dos servidores e buscar sempre a conciliação. Tentar enxergar as necessidades de cada um dentro da escola” (T10 – Dimensão Pessoal-Relacional, 2022, p. 21). Nesse ponto, cabe ao gestor desenvolver também habilidades de observação, prevenção/resolução de conflitos e organização de um ambiente formativo voltado ao ensino e à aprendizagem de forma integral.

Nesse aspecto, Almeida (2017, p. 43) aborda que “líder e grupo têm uma necessidade comum: sentir-se valorizado, aceito, respeitado. Mas há também necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções”. O compromisso com as relações humanas estabelecidas nas instituições de ensino necessita favorecer relações respeitadas, acolhedoras e colaborativas, nas quais todos se sintam pertencentes e valorizados. Cuidar, nesse sentido, é também garantir que existam estruturas que sustentem esse vínculo.

Para que isso ocorra, é imprescindível que os diretores desenvolvam suas habilidades comunicativas. Neste caso não se trata de “falar bonito”, mas de saber articular e mediar os interesses, necessidades e realidades que lhe são apresentadas. “É de competência do gestor escolar também garantir que todos sejam apoiados para que o objetivo do desenvolvimento integral do estudante seja atingido” (T2 – Dimensão Pedagógica, 2021, p. 6) É preciso saber escutar, consolidar sua argumentação de maneira coerente com o contexto e utilizar soluções

colaborativas nos conflitos, sendo, o diretor, novamente convocado a ser o elo entre os diferentes segmentos da escola.

Essa escuta ativa, como bem lembra Almeida (2017, p. 35), “[...] é captar o que está por trás da fala. É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo também fala). É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação”. Além disso, Rocha e Loss (2023, p. 299) afirmam que

A partir do conflito nas relações interpessoais, as possibilidades de diálogo são favoráveis, gestores podem alinhar as propostas pedagógicas, selecionando aquelas vivências que mais poderão contribuir para alcançar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo as necessidades de flexibilidade em relação às mudanças que ocorrem nas relações (Rocha; Loss, 2023, p. 299).

Não é segredo que o dia a dia das escolas é atravessado por tensões, divergências e diferentes formas de se relacionar. Rocha e Loss (2023) discorrem que os conflitos não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas como oportunidades potentes para o diálogo e a reconstrução coletiva das práticas pedagógicas. É nesse espaço de escuta e reflexão que o gestor pode alinhar propostas, acolher vivências significativas e compreender as mudanças nas dinâmicas de relação entre os sujeitos.

Assim, o diretor escolar atua como mediador sensível, capaz de transformar conflitos em aprendizados e fortalecer uma cultura de convivência. Para isso, é essencial que desenvolva uma escuta que vá além das palavras ditas, como propõe Almeida (2017, p. 35), “[...] o ouvir ativo é captar o que está por trás da fala. É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo também fala). É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação”.

Por fim, à luz das palavras de Paulo Freire (1997, p. 25, grifo nosso), compreende-se que “*não há docência sem discência*”⁷, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Reafirma-se, assim, que o vínculo entre diretor, equipe escolar, estudantes e comunidade deve ser construído relações com base no diálogo, participação e, principalmente, na humanização da educação.

Diante do exposto, torna-se evidente que as concepções de gestão democrática mobilizadas no Curso de Formação de Gestores Escolares dialogam com os princípios que fundamentam as quatro dimensões da Base Nacional Comum para o Diretor Escolar (BNC -

⁷ Ato de aprender. Se posicionar em condição de discente.

Diretor Escolar): político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional. As análises evidenciam que, embora o Curso valorize discursos que enfatizam a participação, a escuta qualificada e a construção coletiva, persistem contradições marcantes ao serem apresentadas dimensões com base na BNC - Diretor Escolar as quais, em suas entrelinhas, são permeadas por lógicas gerencialistas, tecnicistas e racionalidades de controle que, por vezes, tensionam e restringem as possibilidades reais de autonomia e protagonismo coletivo nas decisões escolares. Dessa forma, o percurso formativo e a própria base normativa refletem o desafio de conciliar uma retórica.

6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA: ENTRE RECORTES E CONTRADIÇÕES

É uma contradição descrever um corpo como constantemente caindo sobre outro, e como, ao mesmo tempo, constantemente voando para longe dele. A elipse é uma forma de movimento dentro da qual esta contradição é ao mesmo tempo realizada e resolvida (Marx, 1992 [1867], p. 198).

Diante desta provocação de Marx, a qual denuncia a coexistência de movimentos contraditórios em um mesmo fenômeno, esta sessão, propõe a realização da análise dos discursos e das práticas cotidianas de gestão elencadas pelos diretores em suas entrevistas, a fim de dar luz as contradições vivenciadas no fazer gestão escolar no Estado do Rio Grande do Sul, perante os contextos envolvidos.

Mais uma vez, recorreu-se ao movimento de seleção de recortes, por meio da categorização de trechos significativos das falas dos participantes das entrevistas e dos palestrantes das transmissões formativas. Esses fragmentos serão apresentados e interpretados, com o intuito de aprofundar e articular a análise, fortalecendo o diálogo com os referenciais teóricos previamente adotados, como Freitas (2012, 2018), Paro (1998, 2001), Peroni (2013, 2018, 2021), dentre outros. A intenção, não é apenas identificar as tensões, mas compreender como os sujeitos significam e operam a gestão democrática em meio às contradições inerentes à realidade educacional imposta.

6.1 (DES)ARTICULAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM DIÁLOGO COM DIRETORES DO RS

E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo (Freire, 2000, p. 136).

Apesar de a legislação brasileira, como a LDB nº 9394/1996, afirmar em seu Art. 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, a realidade cotidiana das escolas públicas revela inúmeros entraves à efetivação

dessa proposta. A própria concepção de autonomia, quando não acompanhada de condições concretas e de uma cultura participativa, pode tornar-se frágil ou mesmo distorcida.

Como alerta Paro (2001, p. 83-84):

é preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne à autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola.

No entanto, como se pode observar nas falas dos “palestrantes” do curso de formação, mesmo com as diretrizes legais, a gestão democrática ainda se configura mais como um **ideal** a ser perseguido do que uma realidade consolidada: “Se está construindo, buscando a construção de uma gestão democrática, [...] na essência ela não acontece, mas muitas vezes são nas pequenas práticas, nos pequenos gestos, nas pequenas atitudes é que a gestão democrática se coloca” (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 21). Esse recorte revela que, muitas vezes, a democracia na escola se expressa de forma fragilizada e distante do que propõem os marcos legais e os princípios de uma educação emancipadora.

As práticas autoritárias e as limitações impostas pelas políticas públicas e pelas estruturas de poder ainda vigentes, especialmente no contexto do Rio Grande do Sul, dificultam a concretização plena de uma gestão verdadeiramente democrática. Melo (2013, p. 53) afirma que a gestão democrática das escolas é “um enunciado da escola pública brasileira que se contrapõe à formação autoritária e autocrática que marcou e marca a história da gestão escolar, característica que subsiste até o presente na grande maioria dos estados e municípios brasileiros”.

Nesse cenário, torna-se essencial reafirmar o que, embora pareça óbvio, precisa ser constantemente dito: a democratização da escola pública não se faz por imposições verticais, mas por meio da construção coletiva e dialógica da comunidade escolar. Como enfatiza Freitas (2018, p. 132), “a melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de ‘responsabilização’ de cima para baixo. E ainda: “a escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática” (Freitas, 2018, p. 128), reforçando o papel singular da escola como espaço de inclusão, diálogo e formação cidadã.

As contradições são também perceptíveis nos relatos dos diretores entrevistados. Um deles afirma que *“essa gestão 'liberal', né, que falam 'democrática', é porque querendo ou não, a gente é o administrador da escola” (Diretor 1)*, declaração que revela uma visão pragmática e, em certa medida, ambígua da proposta. Além disso, há o reconhecimento de que o curso de formação tratou da temática de forma superficial: *“Eles abordaram isso, da questão da gestão democrática, mas não entraram muito, não se aprofundaram demais, só era uma pincelada” (Diretor 1)*. Outros participantes também destacam que, embora a proposta apresentada afirme ser democrática, os limites impostos pelas instâncias superiores permanecem evidentes. *“Em alguns momentos a gente tenta refletir... Em que momento a gente vai fazer uma gestão totalmente democrática, quando você faz parte de uma rede e que tem algumas coisas que você não tem... você tem autonomia, você não tem soberania para decidir?” (Diretor 2)*.

O cenário político e econômico no qual o estado do Rio Grande do Sul se insere agrava ainda mais essa contradição. Os indícios neoliberais de administração pública, impõe às escolas, nas sutilezas dos diferentes discursos, lógicas de mercado que se sobrepõem aos princípios de uma educação democrática e emancipadora. Pode-se dizer que se está diante de um modelo econômico que *“segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado, visando à lucratividade, para o que se serve da eficiência, dos índices de produtividade e competitividade” (Libâneo, 2018, p. 44)*.

Nessa lógica, a chamada “autonomia” pode ser percebida como mecanismo de responsabilização transferida. Como afirma um dos diretores: *“vou te dar uma gestão democrática, porque o dinheiro vem e a gestão, o diretor, que define. [...], Porém, isso é uma pegadinha para nós, porque você decide onde vai aplicar, mas você tem que seguir a cartilha [...] então é uma gestão democrática com rédeas” (Diretor 1)*. Em outra fala, ele complementa: *“Que fique bem claro, é só a escola que tem que fazer isso, mais ninguém, tá?” (Diretor 1)*.

Essa tensão entre discurso e prática também se manifesta no modo como são vistas as políticas da Secretaria de Educação: *“Na prática, o governo não faz com que isso aconteça [...] a SEDUC tirou toda autonomia das direções das escolas [...] Tudo imposto de cima. Se eu disser que a direção da escola pode propor, é muito pouco, pouquíssimo” (Diretor 4)*. O mesmo, ainda relata, em tom de desabafo, que *“é planilha em cima de planilha, proposta em cima de proposta, projetos em cima de projetos. Você tem que responder em cima de planilha. [...] Então se tornou bastante cansativo para o setor pedagógico principalmente” (Diretor 4)*.

A educação voltada à autonomia dos sujeitos, condição indispensável para o exercício da cidadania e da democracia, segue sendo enfraquecida por práticas e estruturas autoritárias.

A democracia, assim como a cidadania, se fundamenta na autonomia. Uma educação emancipadora é condição essencial para a gestão democrática. [...] A abordagem da gestão democrática do ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político pedagógico, pela autonomia da escola enquanto possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em um processo coletivo (Melo, 2013, p. 53).

Em diálogo, Paro (2001, p. 11) destaca que a autonomia escolar não pode ser compreendida como uma concessão natural ou espontânea dos grupos de poder, mas como um processo de conquista efetiva pelas classes trabalhadoras. Para ele, garantir autonomia significa conferir poder real e condições concretas às escolas, de modo que possam alcançar objetivos educacionais alinhados aos interesses coletivos da população. Assim, a gestão democrática demanda não apenas intenção política, mas também enfrentamento das estruturas de dominação e luta por espaços de decisão.

Libâneo (2018, p. 119) entende que essa autonomia precisa ser gerida “implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade [...] e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativas (Libâneo, 2018, p. 119). É preciso compreender que a gestão democrática é mais do que um modelo de gestão: é um processo contínuo de formação e luta política.

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas, vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático, e consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio destas, as práticas educativas (Dourado, 2000, p. 79).

Essa concepção de gestão, pautada no diálogo e na corresponsabilidade, também aparece durante as entrevistas com os participantes: *“Diálogo! Não tem outra maneira, não existe! [...] Tem como ter autoridade dialogando. Eu acho que o diálogo é a base de tudo... E a formação continuada”* (Diretor 2). Outros reconhecem que mudanças reais são construídas aos poucos e com participação: *“Você tem que convidar. Sozinho, você não faz nada. [...] lança a ideia, [...] colhe sugestões e depois você coloca em prática, ou não, a tua ideia [...] vai aprimorando”* (Diretor 3).

Apesar dos limites impostos pelas estruturas superiores, os depoimentos também revelam tentativas locais de romper com práticas autoritárias e de implementar processos participativos. Ainda que muitas vezes essas iniciativas encontrem barreiras, os diretores

demonstram consciência crítica: *“Para nós não funciona. Então eu não vou sobrecarregar o meu professor com tal coisa se isso não vai ser usado na minha escola. E é isso se chama democracia”* (Diretor 1). Para eles, permanece o desafio de tornar real o sonho por uma educação emancipadora e democrática. Como reflete Freire (2001, p. 25):

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p. 25).

As falas dos diretores ao longo das quatro entrevistas realizadas revelam não apenas os limites estruturais e políticos para o exercício da autonomia institucional, mas também contradições internas às próprias práticas escolares, como a dificuldade de implementar efetivamente a escuta, a corresponsabilidade e a participação coletiva. Há, nesse contexto, uma gestão que é, muitas vezes, apenas performática: fala-se em democracia, mas atua-se sob lógicas centralizadoras e normativas impostas pelas instâncias superiores - a mantenedora, o que foi exposto durante a transmissão relacionada à dimensão Político-Institucional: *“a gestão escolar é subordinada às orientações gerais da mantenedora. A autonomia da escola e do diretor é relativa. Isso está na lei. Eu sou eleito na escola, mas na minha documentação eu sou designado”* (T4 – Político-Institucional, 2021, p. 13).

Outras contradições emergem tanto na forma como os conteúdos da gestão democrática foram apresentados no Curso de Formação quanto na percepção dos(as) participantes sobre sua aplicabilidade. Se, por um lado, a formação trouxe elementos que incentivou a reflexão crítica sobre o Projeto Político-Pedagógico e a importância da participação, por outro, seu caráter superficial e normativo, como apontado por alguns gestores, enfraqueceu o potencial que o próprio curso poderia oferecer. O reconhecimento da falta de profundidade revela a presença de uma formação que nem sempre respeita a complexidade da realidade das escolas. Nesse sentido, *“então, eu acho que às vezes algumas falas se contradiziam justamente por essa falta de conhecimento do espaço da escola pública, do chão e muitas falas são muito bonitas, elas eram muito lindas no texto, no diálogo”* (Diretor 2), o que aponta para um distanciamento entre o discurso formativo e o cotidiano das instituições.

Esse distanciamento também se evidencia quando um gestor afirma: *“de repente, não se habituava à nossa realidade, né? Tinha casos, tinha situações que não eram adequadas à nossa região, né?”* (Diretor 3), revelando que, mesmo quando bem-intencionada, a proposta

formativa se mostrou, em diversos momentos, alheia às especificidades territoriais e contextuais das escolas públicas estaduais. Por fim, de maneira contundente, um dos gestores declara: *“o curso é bom, foi bom o material, as propostas são boas. Na prática que não acontece! Porque a gente não tem liberdade dentro da escola. A gente não tem essa liberdade de trabalhar esses conceitos dentro da escola”* (Diretor 4).

Tais ambiguidades não se limitam ao discurso, mas se revelam os instrumentos avaliativos do curso e as percepções dos diretores sobre os processos formativos vivenciados. A configuração da formação, voltando o olhar para a forma como ela foi estruturada, os dispositivos avaliativos utilizados e como tais aspectos foram apropriados, criticados ou ressignificados pelos participantes, consta na reflexão de um gestor:

Procuro construir alguns espaços de forma diferente, mas eu também não consigo fazer uma gestão totalmente democrática, quando eu faço parte de uma rede em que no primeiro dia de reunião nos dizem assim: ‘Vocês têm autonomia, mas vocês não têm soberania? Vocês precisam fazer o curso porque para você ser gestores vocês têm que ter esse curso’. Mas eu já tenho outro que a carga horária é muito maior... ‘Não, mas tem que fazer este então’. Em alguns momentos tem essa contradição, né? Que acaba também nos envolvendo nessa questão de contradição (Diretor 2).

Esse depoimento reforça a tensão entre a promessa de uma autonomia institucional e a realidade de decisões verticalizadas que esvaziam o sentido democrático da formação.

Embora a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 1995) reafirme, logo no início, a importância da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas, a análise seu conteúdo, revela um peso desproporcional dado à dimensão administrativa. Dos 112 artigos que compõem a lei, 59 tratam da gestão administrativa, enquanto apenas 5 abordam a autonomia pedagógica. Dos 59 artigos, 20 se concentram no processo de eleição de diretores e vices, o que revela uma centralidade na discussão sobre cargos de liderança. O número elevado de alterações nessa parte da lei, indica que a regulamentação da gestão democrática tem sido, ao longo dos anos, objeto contante de disputa, muitas vezes reduzida à questão da escolha dos diretores, em detrimento de outras dimensões fundamentais da vivência democrática nas escolas.

Nesse contexto, as falas dos(as) palestrantes do curso de formação oferecem elementos para pensar a complexidade da institucionalização da gestão democrática no Rio Grande do Sul.

A Lei 10.576, ela regra toda a questão do conselho escolar dentro da gestão democrática. Mas como a Constituição é de 89, nós em 91, em fevereiro de 91, no Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, tem uma tradição democrática. Sempre teve. E em 91 nós tivemos a aprovação de uma outra legislação que tratou dos conselhos

escolares das escolas. E depois, com a Lei de Gestão Democrática, em 1995, os conselhos escolares integraram essa lei maior” (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 7).

É necessário que as instituições de ensino tenham poder decisório e capacidade de influenciar as práticas pedagógicas, financeiras e administrativas da escola. A democracia, nesse contexto, não se resume a eleições periódicas para diretores (quando estas ainda existem), mas se consolida no cotidiano por meio de práticas colaborativas. Essa tradição, no entanto, convive com desafios e lacunas entre a formalização normativa e a prática cotidiana. Ainda que a participação comunitária na escolha de diretores seja apresentada como conquista, o próprio discurso do curso reconhece os limites dessa construção:

Então, esses conselhos escolares são inseridos nas escolas públicas como parte integrante na construção da gestão democrática. Quero dizer, sei que os diretores aqui já têm uma caminhada muito grande, o Rio Grande do Sul já faz eleição desde antes da Lei 10.576. Então, nós temos uma tradição de escola pública ser democrática com a participação da comunidade escolar na indicação do diretor, na escolha do diretor, na escolha da direção” (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 8).

Contudo, a existência de mecanismos legais e históricos de participação não garante, por si só, o fortalecimento de uma cultura democrática escolar. A própria justificativa do Projeto de Lei nº 410/1995, incorporada nas falas durante o curso, reconhece a complexidade e os desafios da implementação de forma efetiva desse ideal.

É esta gestão democrática que coloca a escola no centro das decisões do fazer da escola. [...] Ela é concebida nesse arcabouço em que todos na escola têm voz e vez. [...] Isso está lá na nossa justificativa do projeto 410 de 95, que constitui-se no maior desafio da educação de nossas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, é ter todos os segmentos da escola fazendo juntos a construção dessa gestão democrática. Não é fácil, a gente sabe que não é fácil, os caminhos às vezes nos mostram mais espinhosos, menos espinhosos, mas a comunidade tem esse direito de participar da vida da escola e a legislação prevê isto (T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar, 2022, p. 9).

Diante desse cenário, é inevitável pensar: que tipo de gestão democrática estamos, de fato, construindo? A democracia escolar vai muito além de processos burocráticos ou de mudanças pontuais na estrutura organizacional. Ela se faz no cotidiano, na escuta, no respeito às diferentes vozes que compõem a comunidade escolar, na valorização das trocas e no fortalecimento do senso coletivo de pertencimento. Para isso, é necessário compreender que a gestão da escola é, antes de tudo, um ato profundamente humano, político e pedagógico.

Muitos dos profissionais que hoje assumem funções de gestão em nossas escolas vêm de percursos formativos diversos, e nem sempre tiveram a oportunidade de conhecer e refletir

sobre os fundamentos da administração educacional⁸ com base nos princípios democráticos. Com isso, acabam, muitas vezes, reproduzindo modelos mais tradicionais e tecnicistas, inspirados na lógica da gestão empresarial, voltada para metas, resultados e controle, distantes da realidade viva, complexa e afetiva que é a escola pública. Por isso, vale a pena perguntar: até que ponto o professor ou servidor que assume a direção de uma escola compreende a potência política e pedagógica desse lugar? Será que se reconhece como agente de transformação? Será que enxerga a escola como um espaço de diálogo, de construção coletiva, de escuta ativa e de luta por justiça social?

A gestão democrática só se torna real quando há participação de verdade. Quando estudantes, educadores, famílias e demais atores da comunidade são convidados, e se sentem convidados, a pensar, decidir, construir juntos. Mais do que um modelo administrativo, a gestão democrática precisa ser vivida como prática cotidiana de cuidado, de partilha, de compromisso com o bem comum. Só assim a escola pode cumprir seu papel formador.

Diante do exposto e refletido acerca das falas dos diretores e dos recortes das transmissões do curso de formação, pode-se dizer que a gestão democrática é tensionada pelas contradições entre o que se apresenta como ideal e o que se concretiza no cotidiano real das instituições de ensino no contexto atual da rede estadual do Rio Grande do Sul. No entanto, sabe-se que estas desarticulações não podem ser analisadas apenas à luz de um plano local, apresentado pelo recorte regional desta pesquisa, mas sim, devem ser interpretadas a partir de um parâmetro histórico-contextual mais amplo, relacionado à organização da educação pública gaúcha

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar o olhar para as discussões sobre gestão democrática à luz do ideário neoliberal e dos modelos gerencialistas que vêm influenciando as políticas educacionais no Brasil e no estado. Em sequência, busca-se, de forma breve, apresentar como tais influências vêm moldando a cultura organizacional das escolas públicas do Rio Grande do Sul, reconfigurando os sentidos de autonomia, participação e da própria gestão escolar.

6.1.1 O neoliberalismo intrínseco da BNC - Diretor Escolar

*All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall*

⁸ Diante da interpretação defendida por Paro (2001).

Roger Waters – Pink Floyd (Another Brick In The Wall, 1979).

A letra de “*Another Brick in the Wall*” evidencia uma forte crítica ao sistema educacional britânico que permeava as décadas de 70 e 80, o qual se caracterizava por um modelo autoritário, rígido e padronizado, refletindo as práticas de controle e reprodução ideológica que moldavam os sujeitos segundo os interesses das governanças vigentes. Essa crítica extrapolou o contexto local e temporal da sociedade, e passou a contemplar discussões contemporâneas sobre o impacto do autoritarismo e neoliberalismo na educação, nas quais políticas como as expressas na BNC – Diretor Escolar, podem reproduzir dinâmicas de controle, responsabilização e limitação da gestão democrática e participativa nas escolas.

O ideário neoliberal refletido na educação não é um acontecimento recente, tampouco isolado. Trata-se de um movimento que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas, consolidando-se em meio às “reformas” e diretrizes que afirmam ressignificar a função social das escolas públicas e de seus atores, sem se distanciar das lideranças escolares. Freitas (2018, p. 42-43), em diálogo com outros referenciais, aborda em sua obra “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, que esta lógica transforma a educação em objeto de investimento, alimentando desde pequenos empreendimentos até grandes corporações, subordinando os fins educativos aos interesses econômicos, mesmo que seus discursos e intenções sejam envoltos em argumentos de que “se busca a qualidade na educação”.

O Estado, ao se afastar do papel do direto das políticas educacionais, delegando essa função à iniciativa privada sob a justificativa de maior eficiência, acaba, na prática, agravando as diversas desigualdades, dentro e fora das escolas. A ideia de competitividade que promete justiça e equidade revela-se contraditória. Lógicas meritocráticas, disfarçadas sob o discurso de competências e habilidades exigidas para o século XXI, fazem parte desta “racionalidade neoliberal”, como alerta o mesmo autor. Essa lógica se configura com uma concepção de sociedade em que o mérito individual é o principal determinante da posição social de cada sujeito.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social (Freitas, 2018 p. 31).

Diante deste contexto, a BNC – Diretor Escolar, apresenta preceitos gerencialistas em meio a sua organização e estruturação técnicas. Esta lógica de competências e habilidades não

se distancia das ideologias neoliberais, pode-se até afirmar que elas as reforçam. Freitas (2018, p. 34), ao tratar da introdução de parâmetros de funcionamento de empresas no serviço público, apresenta que “deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial”.

Esses caminhos, ao serem aplicados à educação pública, transformam os espaços escolares em unidades de desempenho submetidas a metas, indicadores e mecanismos de responsabilização. Nesse sentido, o autor complementa que “isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas)” (Freitas, 2018, p. 34). revelando uma concepção de gestão que busca controlar e avaliar a escola por parâmetros de produtividade. Isso se distancia de uma gestão escolar democrática, traçando vínculos com um modelo técnico e performativo, em que o diretor se torna um executor de metas, não um articulador político-pedagógico da comunidade escolar.

Freitas, (2018, p. 55), diante de leituras de Chaiu, afirma que

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos.

Esse processo não ocorre sem resistência, mas se impõe por meio de discursos e práticas institucionalizadas, que naturalizam tais mudanças como modernização e avanço. Como analisa Fávero (2022, p. 11), partindo das ideias de Christian Laval (2004) ao refletir que

a escola atravessa uma crise complexa e multifacetada, manifestada de várias maneiras. Essa situação gera diversos discursos que reivindicam reformas educacionais. Ele ressalta que, nas últimas décadas, o campo da educação tem sido progressivamente dominado pela ideologia neoliberal, que monopoliza tanto o debate quanto as propostas de mudança. Nesse contexto, a educação deixa de ser entendida como um direito universal garantido pelo Estado e passa a ser tratada como um bem privado, um valor econômico que cada indivíduo precisa investir para garantir seu acesso ao saber e sua capacidade de competir no mercado de trabalho (Fávero, 2022, p. 11).

Como consequência, mesmo que a escola liberal ainda não seja uma realidade plenamente consolidada, seus efeitos já se fazem presentes de forma explícita. Fávero (2022, p. 11) afirma que vemos, de todos os lados, sinais da presença do neoliberalismo se manifestando na educação por meio de um conjunto de discursos e estratégias que vão destruindo a escola pública.

As precárias condições de trabalho, a proletarização dos professores, o sucateamento das instalações físicas das escolas, a forma como são manipulados os resultados das avaliações de larga escala são alguns dos aspectos recorrentes que vão constituindo uma narrativa de que a escola pública não possui qualidade e, por isso, é necessário deixar que a iniciativa privada tome conta da educação (Fávero, 2022, p. 11).

É nesse cenário que as competências previstas na BNC – Diretor Escolar atribuem ao gestor escolar a responsabilidade por liderar, “engajar” e mediar os diferentes processos e sujeitos envolvidos na comunidade. A princípio, estes ideais parecem valorizar a autonomia das instituições de ensino e a construção coletiva do fazer pedagógico. No entanto, quando inseridas em um cenário atravessado por “valores” neoliberais, essas atribuições podem adquirir outro sentido, como o da responsabilização individual pelos resultados e pela “eficiência” satisfatória da instituição.

No viés pedagógico, pode-se destacar o planejamento, onde a aprendizagem e o clima escolar revelam a centralidade da dimensão educativa na atuação da gestão. Entretanto, essa centralidade nem sempre se traduz em valorização do processo formativo. O foco pode deslocar-se para os resultados das avaliações externas (como tem acontecido) e para a padronização das práticas pedagógicas (voltadas ao alcance de “bons” índices numéricos de desenvolvimento dos estudantes). Essa lógica tem se intensificado nas escolas públicas, conforme revela a fala de um dos diretores: *“Se bate muito na questão das avaliações externas, por isso que estamos fazendo tantos cursos nas escolas para professor, para diretor, porque a avaliação externa é o que dá dinheiro para as escolas, que é o que vem dinheiro do Ministério da Educação, é por causa disso” (Diretor 1).*

O recorte evidencia que as avaliações institucionais externas passaram a ocupar um lugar central não apenas nos processos pedagógicos, mas também nas estratégias de financiamento das instituições, contribuindo para a intensificação de uma “cultura performática”. Dessa forma, o diretor pode ser pressionado a exercer um papel de controle e fiscalização dos processos educativos, deixando em segundo plano os seus demais olhares.

A dimensão administrativo-financeira pode ser considerada aquela que mais evidencia as contradições entre a **promessa** de autonomia e a **realidade** da centralização das decisões nas instituições. Isso porque gestão de recursos e espaços, quando realizada com participação e diálogo, pode fortalecer o senso de corresponsabilidade e pertencimento da comunidade escolar. No entanto, o que se observa em muitos contextos (seja por meio de estudos formais ou não) é o repasse de tarefas técnicas sem o devido respaldo político e orçamentário. As falas dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul participantes da pesquisa evidenciam esse

incômodo e denunciavam a responsabilização excessiva frente a estruturas rígidas e burocráticas.

Um deles relata:

Na escola você não compra uma caneta sem você ter feito três orçamentos com três empresas que tenham todas as certidões negativas receita estadual a união do Estado, CNPJ. E se por acaso quem for ler a minha prestação de contas achar que eu ainda paguei muito caro, eu vou ter que tirar do meu bolso para devolver e pagar (Diretor I).

Essa fala explicita a prática de controle, revelando que, em vez de se promover uma descentralização real do poder decisório, o que se realiza é uma delegação de encargos sem autonomia efetiva.

Ao trazer à tona aspectos essenciais da convivência escolar, como o cuidado com as pessoas, o diálogo e a gestão de conflito, a BNC – Diretor Escolar apresenta a dimensão humana da liderança, que deveria estar no centro da atuação de qualquer gestor. Contudo, em um contexto de pressão por produtividade, esses aspectos também acabam sendo atravessados por exigências subjetivas que responsabilizam o gestor por manter o “clima organizacional”, independentemente das condições objetivas de trabalho.

Nesse contexto, é importante destacar que diante das transformações nos cenários educacionais, torna-se necessário reestruturar as habilidades que os diretores devem desenvolver. No entanto, essas habilidades estão ancoradas em um viés “modernizador” orientado por uma lógica mercantil, como já abordado por Sfredo et al. (2022, p. 128) em seu texto “Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: economicismo educativo e a configuração de uma neogestão escolar em debate”. Os autores consideram que o documento evidencia a incorporação de uma racionalidade econômica e modernizadora, a qual propõe “novas habilidades para gerir uma escola do século XXI”, como se observa no próprio texto oficial:

É consenso de que a figura desenhada para o Diretor Escolar há décadas não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros. Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2021. p. 1).

Embora necessário, esse novo perfil, tem sido apropriado por um discurso que enaltece a eficiência e o desempenho como valores centrais da ação educativa.

Enquadrada nesta perspectiva organizacional, a gestão educacional assume novos contornos definidos pela gramática economicista neoliberal, que procura enfatizar o controle de qualidade, a eficiência, foco no desenvolvimento de habilidades e competências individuais, liderança, entre diversas outras perspectivas que reduzem o processo educacional à uma dimensão financeira orientada para a lucratividade e competitividade (Sfredo et al., 2022, p. 129).

Assim, a redefinição do papel do diretor escolar, embora carregada de intenções formativas e inovadoras, precisa ser analisada criticamente à luz dos efeitos dessa racionalidade sobre a autonomia escolar, a democratização das decisões e o sentido público da educação. Sob a lógica gerencialista, tais competências passam a ser instrumentalizadas por uma perspectiva que valoriza o desempenho, o controle e a responsabilização individual, deslocando o foco da gestão para metas, resultados e eficiência operacional.

Documentos como a BNCC e a BNC- Diretor Escolar, ao estabelecerem competências, metas e indicadores, reforçam uma racionalidade técnico-instrumental que, embora disfarçada por discursos de equidade e homogeneidade, tende a esvaziar o caráter crítico e emancipador da educação. Ao priorizar a padronização e o controle de resultados, essas normativas alimentam uma lógica de accountability e performatividade, deslocando a gestão escolar de uma liderança democrática para uma atuação centrada na eficiência gerencial (Peroni, 2021).

Partindo dessas interpretações, se torna fundamental compreender como esse modelo foi se consolidando historicamente no contexto da educação pública gaúcha. Na próxima subseção, serão discutidos os marcos do gerencialismo no Rio Grande do Sul, suas estratégias de implementação e os efeitos sobre a cultura organizacional das escolas, diante de uma reconfiguração da função diretiva sob moldes que enfraquecem os princípios da participação e da construção coletiva da gestão escolar democrática.

6.1.2 Do Diretor ao Gestor: A Construção da “Gestão Escolar” Gaúcha sob a Influência do Gerencialismo Neoliberal

Hoje, enquanto sinto os chãos se abrirem embaixo dos meus pés, temo que a nossa democracia tenha sido apenas um sonho efêmero.
Petra Costa, Democracia em Vertigem (2019)

A inquietação expressa por Petra Costa no documentário político “Democracia em Vertigem” revela a sensação de fragilidade que paira sobre os pilares democráticos no Brasil

contemporâneo, especialmente diante do avanço de lógicas gerencialistas na gestão pública. Nesse cenário, a democracia nas escolas públicas não apenas se fragiliza, mas corre o risco de se tornar um “sonho efêmero” esvaziado de sentido e reduzido a discursos formais, frente a uma racionalidade técnica que silencia o ser crítico e enfraquece o compromisso ético com a formação humana.

As políticas de formação de gestores escolares no Rio Grande do Sul têm revelado, nas últimas décadas, uma orientação gerencialista que atravessa tanto as diretrizes curriculares quanto as práticas formativas. Desde os anos 1990, observa-se um percurso fortemente influenciado por princípios neoliberais, que subordinam a atuação dos profissionais da educação a lógicas de desempenho, eficiência e responsabilização individual. Tal inflexão evidencia uma disputa hegemônica em torno do projeto de sociedade e do papel da escola pública. Nesse viés, é importante a compreensão de que “quanto mais coletiva a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões” (Vieira, 1998, p. 12).

Durante o governo de Antônio Britto Filho (PMDB – 1995-1998), consolidou-se uma política econômica de orientação neoliberal, marcada por processos de privatização, redução do papel do Estado e redefinição das responsabilidades públicas. No campo educacional, essa orientação traduziu-se em programas que buscaram racionalizar o sistema de ensino com base na produtividade e na eficiência administrativa (Alves, 2024).

O neoliberalismo possui entre as suas diretrizes o predomínio do chamado Estado mínimo – no qual pressupõe a não-intervenção do poder estatal na economia, com vistas à hegemonia do mercado no controle das atividades econômicas e financeiras –, e também a privatização das atividades não lucrativas, dentre elas, aquelas relacionadas à promoção das políticas públicas educacionais. Tal contexto acabou por ocasionar um processo de alteração do papel do Estado no atendimento das políticas públicas, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública) (Pires, 2021, p. 47).

Essa reconfiguração do papel do Estado impactou diretamente o campo educacional, promovendo a transferência de responsabilidades para atores privados e o redirecionamento da função pública da escola. A proposta de “democratizar a democracia” de Giddens (2001) analisada por Pires (2021), expõe que, esta perspectiva que poderia significar a ampliação de espaços participativos, foi distorcida e passou a justificar o enfraquecimento do papel do Estado na garantia dos direitos sociais, especialmente na educação. Assim, sob o argumento de valorização da sociedade civil, foram promovidas “ações como a participação do terceiro setor

na execução de tarefas que deveriam ser do Estado, principalmente as políticas sociais" (Peroni, 2013b, p. 17).

Ao longo do governo de Olívio Dutra (PT – Frente Popular: PT/PSB/PCdoB/PVB/PDT – 1999-2002), observou-se uma mudança significativa na condução das políticas públicas, com foco no desenvolvimento da economia gaúcha a partir de propostas regionais (Alves, 2024). Uma das principais estratégias adotadas foi a implementação dos orçamentos participativos, que nos dois primeiros anos de gestão foram prioritariamente voltados para áreas como saúde, educação e agricultura familiar. Nesse contexto, o governo interrompeu os processos de privatização e direcionou esforços à implementação de políticas sociais e ao fortalecimento do desenvolvimento econômico local.

Na área da educação, esse período foi marcado pela valorização da docência e pela ênfase nas dimensões de democratização da gestão escolar, do acesso à escola e da ampliação do direito ao conhecimento. Em seu plano de governo, a ênfase se dá à formação dos “trabalhadores da educação”, afirmando que:

A política de formação garantirá espaços de trocas de experiências [...] A formação coletiva objetiva também estimular o educador para a auto-formação [...]. Essa formação deverá atender a diversidade regional rural, buscando nas identidades locais onde está inserida a escola... elementos a serem estudados [...] Os espaços de formação serão previstos no próprio calendário escolar (Programa de Governo, 1998, p. 34).

Essa perspectiva formativa está profundamente alinhada com os princípios da gestão democrática, pois reconhece os educadores como sujeitos ativos na construção do projeto pedagógico da escola e valoriza suas experiências, saberes locais e singularidades territoriais. Como observa Peroni (2021), “a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013a, p. 1021). Nesse sentido, a formação docente adquire um caráter emancipador, ao invés de técnico-funcional, fortalecendo a dimensão crítica e política da educação.

Em sequência, o governo de Germano Rigotto (PMDM – 2003-2006) apresentou políticas educacionais que refletiam a abordagem já trabalhada pelo mandato do ex-governador Britto, onde, de acordo com Mello e Luce (2011) durante a referida gestão, a Secretaria de Educação não promoveu ações estruturadas voltadas à valorização e formação continuada dos professores. Ao invés disso, restringiu-se à divulgação de materiais informativos e de orientações gerais, sem a abertura de editais ou chamamentos públicos voltados às políticas

formativas. Essa ausência de investimento em processos formativos reflete um modelo de gestão pública alinhado à lógica da governança neoliberal, sustentada pelo gerencialismo.

O gerencialismo é a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal, ao adaptar a gestão pública para a nova era neoliberal. Essa adaptação ocorre através da utilização de ferramentas gerenciais provenientes da administração privada e tem como objetivo construir uma governança neoliberal empreendedora, tornando o mercado a referência para todas as instâncias da vida social, política e econômica (Caetano, 2021, p. 110).

O governo de Yeda Crusius (2007–2010) foi marcado por momentos de tensão na área da educação, especialmente em razão de conflitos com setores da comunidade escolar, atrasos na distribuição de recursos e cortes orçamentários. Nesse contexto, a gestão adotou uma série de programas e medidas alinhadas à lógica da responsabilização e da mensuração de resultados. Entre eles, destaca-se a adesão ao pacto “Todos pela Educação”, que, segundo Alves (2024), propunha o aprimoramento dos resultados educacionais por meio do estabelecimento de metas mensuráveis, monitoradas a partir de avaliações externas.

Além disso, foram estabelecidas metas no Plano Plurianual da Educação que articularam o Sistema de Avaliação Externa do Rendimento Escolar. No âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC - RS), também foram implementados programas como “Boa Escola para Todos”, “Professor Nota 10”, “Progestão” e a “Escola de Gestores da Educação Básica”, os quais reforçaram o enfoque em desempenho e eficiência na formação e atuação dos profissionais da educação. Paralelamente, a SEDUC - RS firmou parcerias com o Instituto Unibanco, para o desenvolvimento do *Projeto Jovem de Futuro*, e com o SESI/RS, que propôs um projeto-piloto de capacitação de gestores escolares voltado à melhoria da qualidade da educação e à redução da repetência. Em 2008, foi formalizado o convênio “Consultoria para a Educação de Qualidade”, voltado à formação de diretores em municípios com os menores índices no IDEB (Alves, 2024).

“A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo” (Peroni, 2021, p. 28). Esta constatação revela uma inversão nas políticas educacionais, em que instituições do setor privado passam a orientar conteúdos e metodologias. O conteúdo pedagógico e a gestão escolar vêm sendo progressivamente moldados por instituições externas que inserem a lógica mercantil na escola pública, sob a justificativa de promover qualidade educacional.

É perceptível que diversas ações educacionais foram implementadas com forte influência de políticas gerencialistas, priorizando metas de desempenho e parcerias com

instituições privadas. Apesar da multiplicidade de ações formativas e projetos voltados ao aperfeiçoamento da gestão escolar, o período foi marcado por fortes tensões e pela precarização das condições de trabalho do magistério. O parcelamento de salários (2007 e 2008), os reajustes insuficientes diante da inflação, a ausência de concursos públicos e a falta de promoções na carreira impactaram negativamente a valorização docente, dentre outros fatores que marcaram negativamente o mandato.

Em síntese, embora o governo tenha investido em programas de formação e em projetos com foco na melhoria da gestão e dos resultados educacionais, tais iniciativas estiveram fortemente alinhadas a uma lógica de eficiência e controle. A redução expressiva dos investimentos públicos e a priorização de parcerias com o setor privado evidenciam uma gestão que, apesar de discursivamente comprometida com a qualidade da educação, demonstrou distanciamento em relação às necessidades concretas da escola pública e às condições de trabalho e valorização de seus profissionais.

Tarso Genro (PT – 2011-2014), ao longo de seu mandato apresentou uma proposta de governo voltada à busca por uma educação de “qualidade e democrática, destacando a valorização dos profissionais da educação, o respeito e diálogo com o sindicato, a qualificação dos espaços escolares, políticas de segurança, valorização do esporte físico, acesso às tecnologias, cultura pela comunidade, entre outras ações” (Alves, 2024, p. 122-123). Neste momento, apesar do discurso comprometido com uma educação democrática, as formações de diretores passaram a ser descentralizadas e organizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), de acordo com suas demandas.

Em meio a esse cenário, as parcerias público-privadas continuaram a acontecer e a cultura por resultados e índices de desenvolvimento consolidou-se como eixo estruturante das políticas educacionais revelando permanências de uma gestão orientada por resultados, mesmo sob um governo com compromisso declarado com democracia nas escolas (que, aparentemente se restringiu à eleição de diretores e instâncias colegiadas). Tal contradição revela o desafio de construir uma gestão democrática em um cenário em que o discurso gerencialista é

concebido com objetivos e planos em vez de intenções e julgamentos. É sobre ação em vez de reflexão. Ele baseia-se em análises (dividindo problemas) em vez de sínteses. Estabelece fronteiras entre ‘política’ e ‘execução’, ‘estratégia’ e ‘implantação’, pensar e agir. Oferece um discurso técnico que separa o debate de seus fundamentos políticos, então o debate sobre meios suplanta o debate sobre fins (Clarke; Newman, 2006, p. 148).

Seu sucessor, José Ivo Sartori (PMDB – 2015-2018), de acordo com o apresentado por Alves (2024), embora tenha incluído em seu programa de governo a intenção de melhorar a remuneração dos professores, não apresentou projetos concretos para a efetivação do piso do magistério nem para a melhoria das condições de trabalho da categoria. Além disso, o autor destaca que o plano demonstrava uma tendência a responsabilizar os docentes pelos baixos resultados em avaliações externas, desconsiderando os fatores estruturais e contextuais.

Durante a gestão de Sartori, a educação pública no RS foi marcada por uma política de controle de gastos públicos que priorizou o “equilíbrio” orçamentário desconsiderando as condições reais de trabalho e a dignidade dos profissionais da educação. Por 37 meses, os salários foram sistematicamente atrasados e parcelados, levando milhares de professores ao endividamento e à insegurança financeira. A ausência de concursos públicos, combinada ao aumento das contratações temporárias e terceirizações, intensificou a precarização das relações de trabalho (Alves, 2024).

O neoliberalismo possui entre as suas diretrizes o predomínio do chamado Estado mínimo – no qual pressupõe a não-intervenção do poder estatal na economia, com vistas à hegemonia do mercado no controle das atividades econômicas e financeiras, e também a privatização das atividades não lucrativas, dentre elas, aquelas relacionadas à promoção das políticas públicas educacionais. Tal contexto acabou por ocasionar um processo de alteração do papel do Estado no atendimento das políticas públicas, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública) (Pires, 2021, p. 47).

A ausência de reajustes salariais, a estagnação nas promoções e o fechamento de escolas estaduais e de turmas do ensino básico evidenciam um processo sistemático de desmonte das políticas públicas educacionais e de enfraquecimento da escola pública como espaço de direito. Embora a educação seja formalmente reconhecida como um direito fundamental, sua efetivação concreta ainda depende de compromissos políticos e investimentos públicos que garantam condições reais de acesso e permanência com qualidade. Sem a contrapartida do Estado por meio de políticas efetivas, o direito à educação corre o risco de se reduzir a uma promessa constitucional vazia (Pires, 2021).

Essa dinâmica foi agravada pela adoção de critérios de desempenho e metas como eixos centrais das políticas de avaliação, sem que fossem asseguradas as condições materiais, estruturais e profissionais necessárias à concretização de uma educação de qualidade. Com isso, a gestão adotou uma abordagem tecnocrática e punitiva, que desloca a responsabilidade para os sujeitos da escola. A lógica gerencial que atravessa esse período, longe de fortalecer a escola pública, caminha a favor do capital, promovendo a lógica em que a disputa de classes assume

um caráter estrutural, no qual o modelo neoliberal reorganiza a sociedade a partir de normas que enfraquecem progressivamente a democracia e os direitos sociais (Laval; Dardot, 2017).

Eduardo Leite (PSDB – 2019-2022 e 2023-atual), em seu plano de governo, apresenta a educação como área estratégica, dando destaque para a valorização dos profissionais da educação e a formação continuada como meios para garantir a qualidade do ensino, como apresentado em seu Programa de Governo (2018) de acordo com Alves (2024). No entanto, ao se analisar as proposições com maior atenção, percebe-se uma forte vinculação a princípios gerencialistas e a uma lógica de gestão por resultados. O documento enfatiza a meritocracia, a eficiência e o uso de tecnologias para otimizar processos e aferir desempenho, o que revela uma compreensão da formação docente menos como um direito e mais como instrumento de funcionalização da escola às metas de produtividade.

Peroni (2021, p. 23) apresenta que “a mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático”. Essa racionalidade mercantil, impõe (mesmo que de forma indireta) a educação à lógica do mercado. A centralidade atribuída às Parcerias Público-Privadas, aos convênios com instituições privadas e à busca por modelos considerados “bem-sucedidos” reforça uma concepção de educação como bem de consumo, abrindo espaço para a influência do setor privado na definição de políticas públicas. Embora o discurso mencione o compromisso com a valorização docente e a melhoria das condições de trabalho, esse compromisso é diluído diante das reformas a reestruturação da previdência e as alterações no plano de carreira do magistério estadual, resultando em perdas salariais e fragilização da profissão (Alves, 2024).

“Vivemos um período perigoso para a democracia em que o mercado determina o que é qualidade e quais são a cultura e os princípios educacionais a serem construídos” (Peroni, 2018, p. 30). Nesse contexto, “a educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo” (Peroni, 2021, p. 28).

Magda Beatriz Brito Alves, em sua dissertação “ “Gestão do Caos”: a Formação de Gestores no Estado do RS – 2021-2023” ”, a qual objetivou “investigar as implicações do Curso de Formação de Gestores Escolares do Estado do Rio Grande do Sul durante a gestão do governo Eduardo Leite/Ranolfo Vieira Júnior entre os anos de 2021 e 2023” (Alves, 2024, p. 23), apresenta, em forma de quadro, a sistematização de “investigar as implicações do Curso de Formação de Gestores Escolares do Estado do Rio Grande do Sul durante a gestão do

governo Eduardo Leite/Ranolfo Vieira Júnior entre os anos de 2021 e 2023”, que revela uma predominância de temas alinhados à lógica gerencialista e à cultura da performatividade.

A recorrência de formações com foco em rotinas administrativas, gestão financeira, prestação de contas e uso de plataformas tecnológicas, por vezes associadas a parcerias com o setor privado, como o SEBRAE e o SESI, evidencia uma concepção de gestão escolar centrada na eficiência, no controle e na responsabilização por resultados. Freitas (2012, p. 382) corrobora ao afirmar que esta lógica mercantilizada de educação da “ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus, punições)”.

Ainda que alguns encontros tenham abordado dimensões pedagógicas ou temáticas étnico-raciais, essas ações aparecem de forma superficial. Nessa direção, o papel do diretor escolar é cada vez mais moldado à figura de um gerente, encarregado da eficiência e do alcance, como já demonstrado em seu plano de governo o alinhamento com princípios neoliberais e gerencialistas, os quais se refletiram diretamente nas propostas de formação para gestores escolares.

Além das parcerias com instituições como o SEBRAE e o SESI, o Curso de Formação contou com a atuação da Vetor Brasil, organização do terceiro setor que desempenha papel central na proposta de “modernização” da gestão pública com base em competências, desempenho e liderança técnica. A presença da organização Vetor Brasil apresenta um exemplo emblemático da atuação da *terceira via* nas políticas públicas educacionais. A terceira via, enquanto orientação político-ideológica, propõe uma suposta conciliação entre os princípios do mercado e os compromissos sociais do Estado, defendendo reformas na máquina pública com base em lógicas gerencialistas e na valorização da sociedade civil como parceira da gestão estatal (Giddens, 2001). No campo da educação, essa perspectiva tem incentivado a transferência de responsabilidades do Estado para organizações do terceiro setor, que assumem tarefas de planejamento, execução ou monitoramento de políticas públicas.

A Vetor Brasil, nesse contexto, atua como uma organização sem fins lucrativos que se insere na gestão pública por meio de consultorias/mentorias (muitas vezes apresentadas como sinônimos), formações e mapeamentos de competências, assumindo atribuições tradicionalmente vinculadas ao Estado. Durante o Curso de Formação, essa organização foi responsável por conduzir atividades de mapeamento e avaliação das competências de liderança e gestão dos diretores escolares, utilizando metodologias próprias para o diagnóstico e devolutiva dos resultados, além de propor trilhas de desenvolvimento individual. Tal atuação ilustra a lógica da terceirização técnico-gerencial da formação de lideranças educacionais.

Essa mudança não se limita às estratégias pedagógicas ou administrativas. A própria escolha vocabular adotada nas formações e normativas, com a substituição do termo “diretor escolar” por “gestor”, evidencia uma inflexão simbólica que não é meramente terminológica: trata-se de uma mudança de paradigma, que reposiciona os sujeitos da escola sob a ótica empresarial e tecnocrática, esvaziando suas dimensões políticas e pedagógicas. O que está em disputa vai além do modelo de formação de diretores. Trata-se do próprio sentido da escola pública e do papel de seus sujeitos. Resistir à lógica gerencialista se dá ao se contrapor a mecanismos sutis de controle mascarados pela “eficiência”. Exige reafirmar que a educação não é mercadoria, e que o diretor escolar não é um gestor de capital humano, mas um sujeito ético e político, comprometido com a garantia do direito à educação pública, democrática e de qualidade. Esses embates não são pontuais, mas refletem um contexto histórico mais amplo, no qual o avanço do gerencialismo nas diferentes políticas educacionais do RS influencia diretamente a forma como se compreende e se exerce a gestão escolar. Isso se expressa, inclusive, nos próprios termos utilizados para se referir à educação.

Ao apresentar as tensões das diferentes concepções de gestão escolar em um contexto “contemporâneo” de educação, por vezes antagônicos ao proposto constitucionalmente, os termos “gerenciar”, “administrar” e “liderar” assumem sentidos diversos, e até mesmo contraditórios à suas reais interpretações, principalmente quando estão diante da implementação de políticas norteadas por preceitos neoliberais.

A administração escolar, segundo Libâneo (2018, p. 85), é compreendida como um conjunto de princípios e procedimentos voltados para “planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas”. Essa compreensão técnica e instrumental, ainda presente em muitos documentos e formações, delimita um campo de ação que tende a reduzir a escola a um aparato organizacional, enfraquecendo seu papel político-pedagógico.

Esse embate também é evidenciado nas falas dos participantes do Curso de Formação de Gestores Escolares da rede estadual do Rio Grande do Sul, em recortes como

Líder é aquele que arrasta a sua comunidade. Por que arrasta? Porque acolhe, porque promove, porque escuta, porque trata com gente, porque olha com carinho, emociona, faz com que o professor se sinta motivado a ir para a escola. E não simplesmente, o professor vai para a escola, vai reto para a sala de aula, dá a sua aula e sai da escola. O líder acolhe, promove e conta com as pessoas para ajudar a pensar e decidir. E o gerenciar é o que nós fazemos (T4 - Político-Institucional, 2021, p. 7).

Essa distinção entre o ato de gerenciar e o de liderar aparece como uma chave interpretativa fundamental. Ainda na mesma transmissão, é reforçada essa diferença:

Se dá ordens, se exige obediência. Eu posso não dizer que eu exijo obediência, mas a minha atitude, o meu corpo, o jeito de eu falar, poderá estar imprimindo essa marca. Uma marca de gerenciamento. Mas é essa a marca que eu quero deixar na minha gestão? Uma marca de gerenciamento ou uma marca de liderança? Vamos adiante. E o que é liderar? Olha que lindo. Liderar é servir (T4 - Político-Institucional, 2021, p. 8).

Contudo, administrar e gerenciar não são sinônimos de liderar, ainda que muitas vezes as práticas escolares confundam esses campos. Enquanto o gerenciamento está associado ao cumprimento de metas, à vigilância sobre indicadores de desempenho e à busca por eficiência nos moldes empresariais, liderar no contexto da gestão democrática envolve escuta, sensibilidade, mediação e partilha.

Nesse sentido, o exercício da liderança, conforme apresentado nas falas dos cursistas, deve ser compreendido como uma ação que integra escuta, valorização da equipe, estímulo à formação continuada e acompanhamento dos processos pedagógicos. Isso implica conhecer a realidade da comunidade escolar, identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, tanto internos quanto externos, e promover estratégias que possibilitem um ambiente escolar acolhedor, participativo e pedagógico. “Liderança corresponde à gestão de pessoas, porém abrange outras dimensões, como a gestão administrativa, de currículo, de resultados, entre outros. E aí, claro, essa grande figura não é o faz-tudo, mas é o articulador” (T6 – Gestão Escolar, 2022, p. 8).

Liderar não é impor, mas comprometer-se com uma construção coletiva da escola como espaço de diálogo, escuta e participação. Como reforçado em outra fala da formação ao dizer que “Liderança é diferente de gerenciamento. Gerenciar é administrar, é dar ordens, é cobrar resultado. Gerenciar é dar ordens. O que significa dar ordens? Alguém vai agir do corpo para baixo” (T4 - Político-Institucional, 2021, p. 9) ou ainda “liderança é igual a caráter. Influenciação inspira confiança, busca da excelência. E a liderança é igual a quê? Enorme responsabilidade. Liderar é servir. Liderar é colaborar” (T4 - Político-Institucional, 2021, p. 9).

Para além da execução de tarefas administrativas, a liderança democrática se manifesta na capacidade de mobilizar sujeitos, reconhecer saberes diversos e engendrar práticas coletivas de transformação. Entretanto, como alerta Corrêa (2017, p. 58), “não há como conhecer, refletir, analisar e compreender uma política pública de formação continuada de gestores escolares isolada do contexto histórico social e político que tornou possível o seu surgimento”. A

emergência do modelo gerencialista nas escolas públicas brasileiras, especialmente a partir da década de 1990, não pode ser desvinculada do avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional.

Cada tempo histórico possui suas possibilidades e limites, e toda interpretação de uma determinada política pública é sempre uma análise parcial do ponto de vista da compreensão que se tem, do contexto histórico social que envolve o momento determinado, situado e condicionado: inclusive pelos limites inerentes ao modo de apreender e respectivos referenciais de base (Corrêa, 2017, p. 58).

Nesse modelo, a gestão escolar é capturada pela lógica da eficiência, da produtividade e da responsabilização individual, afastando-se da construção coletiva e democrática das políticas escolares.

Sabemos que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a Escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (Paro, 1998, p. 19).

Para Freire (1981, p. 36), a libertação é um processo que exige consciência crítica e participação. Ao dizer que "a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso", o autor convoca a compreender a superação das práticas autoritárias como um processo formativo coletivo, em que gestores, professores, estudantes e comunidade se engajam na luta por uma educação que reconheça e enfrente as opressões. Mais do que aplicar técnicas de liderança, o diretor escolar precisa desenvolver uma "teoria de sua ação", como afirma o autor: "assim como o opressor para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação" (Freire, 1981, p. 217). Isso significa atuar de modo consciente, articulado e comprometido com a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Portanto, diferenciar gerenciar, administrar e liderar no contexto das escolas públicas é fundamental para compreender os impactos das políticas neoliberais sobre a organização do trabalho escolar e para resistir aos processos de esvaziamento político da educação. Se o gerenciamento propõe uma escola eficiente e padronizada, a liderança democrática reivindica uma escola viva, plural e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Como nos lembra

Freire (1981, p. 51), "crer no povo é condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária". Assim, liderar democraticamente é também um ato de fé na potência transformadora da escola pública e de seus sujeitos.

Dessa forma, cabe à formação continuada dos gestores escolares o papel de tensionar essas perspectivas e fomentar práticas coerentes com uma gestão verdadeiramente democrática, crítica e transformadora. Isso implica reconhecer que a formação não pode se restringir à reprodução de competências técnicas ou à adequação a modelos gerenciais, mas precisa promover a reflexão crítica sobre os sentidos da escola pública, do papel do gestor e das relações educativas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a próxima subseção dedica-se à análise do curso de formação de gestores escolares promovido pela rede estadual do Rio Grande do Sul, considerando as percepções e avaliações construídas a partir das experiências dos próprios participantes.

6.2 IMPASSES AVALIATIVOS: A FORMAÇÃO OFERTADA

Uma aprendizagem, verdadeiramente só é uma aprendizagem quando ela se transforma em prática da vida cotidiana, assim como um alimento só é efetivamente um alimento (que alimenta alguém) quando é ingerido e se transforma em sangue, em plasma. O que é aprendido é vida, é prática; e, quanto mais se pratica, mais se aprende (Luckesi, 2013, p. 29-30).

A reflexão proposta reforça a necessidade de compreender a formação continuada não apenas como acúmulo de conteúdos, mas como experiência que se integra à vivência concreta dos sujeitos. Tal compreensão é essencial ao se analisar o Curso de Formação, pois mais do que identificar os conceitos apresentados, investigar como esses saberes foram apropriados, ressignificados e incorporados ao cotidiano da gestão escolar são premissas desta pesquisa. Assim como o alimento só alimenta quando é ingerido e se transforma em sangue, a formação só é significativa quando se converte em prática transformadora.

Nesse contexto, ao considerar a formação como prática incorporada à vivência dos sujeitos, torna-se indispensável refletir também sobre as condições em que ela é ofertada e experienciada. Um dos aspectos centrais destacados pelos participantes é a obrigatoriedade da formação imposta pela Secretaria de Educação: “O curso da UERGS foi obrigatório, tá? Então a SEDUC quer de cima para baixo, tem que se inscrever, tem que fazer tem que concluir.

Porque sim você tá na direção, você tem que fazer inscrição” (Diretor 1). Essa imposição revela um desenho formativo que prioriza a conformidade e a padronização, mas que pode comprometer o engajamento crítico dos gestores e sua apropriação efetiva dos conteúdos. Como o Diretor 2 complementa, muitas vezes a intenção do curso parece orientada para “contentar e para superar as expectativas” da mantenedora, não necessariamente para atender às especificidades da realidade escolar: *“Algumas falas pareciam que as pessoas não estavam falando da nossa realidade, da nossa escola pública, do nosso espaço, talvez não do meu entender talvez” (Diretor 2).*

Essa percepção aponta para um desafio central na formação de gestores escolares da rede pública. A pluralidade de contextos existentes no interior de um mesmo estado, revela a complexidade e heterogeneidade das realidades escolares estaduais. Essa diversidade se manifesta em aspectos socioeconômicos, culturais, geográficos e institucionais, que impactam diretamente as práticas pedagógicas e de gestão escolar. Reconhecer tais variações é fundamental para a formulação de políticas educacionais que sejam sensíveis às especificidades locais, evitando abordagens homogêneas e padronizadas que desconsideram as singularidades das comunidades escolares. Nesse sentido, a efetividade das ações formativas depende da adaptação às demandas contextuais, garantindo estratégias adequadas a cada realidade.

A modalidade online, inteiramente assíncrona e à distância, também foi criticada pela ausência das trocas diretas de saberes, experiências e da interação entre “professores e colegas”, limitando o potencial formativo: *“Quando a gente faz um curso no sistema online, né, ou a distância enfim, a gente sente essa falta dessa interação, dessa troca” (Diretor 2).* Esta lacuna evidencia a importância da dimensão relacional e dialógica na formação, tão valorizada por Freire (1981) nos princípios de educação libertadora.

Esse esvaziamento da experiência formativa encontra eco na crítica de Saviani e Galvão (2021), ao afirmarem que o ensino remoto apresenta não apenas limitações técnicas, como a dificuldade de interação entre os participantes, mas também fragilidades de ordem pedagógica e epistemológica. Para os autores, essa modalidade não comporta um trabalho formativo profundo, uma vez que compromete o compartilhamento de tempos, espaços e abordagens didáticas próprias da educação presencial, esvaziando, assim, a densidade do processo educativo e a possibilidade de construir coletivamente saberes ligados à prática.

O conteúdo do curso, por sua vez, foi considerado abrangente e relevante, contemplando desde a construção do Projeto Político-Pedagógico até os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Como relatado pelo Diretor 1, a formação proporcionou um “*geralção do que*

tu tem que ter entendimento na escola” e teve como produto um PPP atualizado, elaborado a partir das atividades realizadas: “A gente foi construindo durante o tempo do curso um PPP... Porque todas as escolas estão com os projetos pedagógicos atrasados” (Diretor 1).

No entanto, a distância entre teoria e prática permanece um desafio: *“Na prática que não acontece! Porque a gente não tem liberdade dentro da escola. A gente não tem essa liberdade de trabalhar esses conceitos dentro da escola” (Diretor 4).* Este dado indica que a autonomia escolar, embora prevista legalmente, esbarra nas estruturas e condições reais de funcionamento das escolas públicas, limitando o impacto da formação na efetiva transformação das práticas gestoras. Pode-se dizer que “são instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas” (Peroni, 2018, p. 23).

Além disso, a qualificação dos profissionais responsáveis pela formação suscita avaliações críticas. Embora a maioria possua alto grau acadêmico, gestores destacaram que faltou maior conhecimento prático da realidade das escolas públicas: *“Acho que a maioria era preparado, mas também penso que conforme algumas falas a gente entendia ‘poxa, esse aqui não passou pela sala de um ensino fundamental, né?’” (Diretor 2).* Essa distância entre saber acadêmico e vivência escolar reforça a necessidade de que os formadores tenham experiência no “chão da escola”, condição para que possam contribuir de modo mais efetivo para o desenvolvimento de competências reais dos gestores.

Em meio às críticas, a formação permitiu reflexões importantes sobre a prática gestora. Gestores relataram que o curso os levou a momentos de autoavaliação e reorientação profissional: *“Foi um momento para a gente se avaliar enquanto gestor, para a partir daí dizer: ‘Para qual caminho eu vou seguir?’” (Diretor 2).* Essa capacidade de reflexão, ainda que nem sempre plenamente desenvolvida, representa um avanço significativo para a qualificação da gestão democrática.

O planejamento estratégico emergiu como uma das aprendizagens mais valorizadas pelos participantes, destacando-se como um elemento fundamental para a organização do trabalho escolar: *“Uma das coisas que eu aprendi é a questão das metas, do planejamento. Nem que seja numa agenda, num caderno, num computador, é uma prática que eu não tinha... Eu tinha planejamento da sala de aula, mas não tinha planejamento dentro da gestão” (Diretor 2).* Tal aprendizagem é fundamental para a qualificação da gestão, sobretudo em contextos de escassez de recursos e múltiplas demandas.

A avaliação dos materiais didáticos também foi diversa. Enquanto alguns consideraram os conteúdos ricos e úteis, especialmente os ligados à gestão pedagógica, outros ressaltaram que o formato digital e a falta de exploração aprofundada dificultaram a apropriação plena: *“Tinha material ali muito rico, mas faltou um pouco mais de exploração do material”* (Diretor 2). A preferência pelo material impresso, indicada pelo Diretor 4, mostra que a diversidade de formatos e acessibilidade devem ser consideradas para atender às necessidades variadas dos gestores.

O aspecto financeiro da bolsa concedida para participação no curso foi destacado tanto como incentivo quanto como elemento que, por vezes, gerava um sentimento de obrigação: *“A bolsa foi um valor para ajuda de custos... A partir do momento que você paga, valoriza o profissional... Mas também você acaba tendo que fazer por uma obrigação, porque vai receber”* (Diretor 1). Essa ambivalência reflete as complexidades do financiamento da formação continuada em contextos públicos.

Por fim, a formação buscou abordar as múltiplas dimensões da gestão escolar de forma integrada, pedagógica, administrativa, financeira e de pessoal, embora reconhecendo as limitações práticas para consolidação de todo o aprendizado, dado o controle externo e a baixa autonomia: *“Era gestão, gestão pedagógica, gestão de pessoal, gestão administrativa... Trabalhava todos os conceitos dentro da escola, né?”* (Diretor 4). Este aspecto ressalta a necessidade de políticas públicas que garantam condições reais para que a formação continuada se traduza em práticas transformadoras e democráticas.

Os depoimentos revelam que os materiais disponibilizados eram, em parte, ricos e úteis, mas a ausência de interações presenciais, debates coletivos e momentos de escuta qualificada limitou significativamente o processo de reflexão crítica. Como relata o Diretor 2 sobre o curso, *“era de boa qualidade, os materiais assim de boa qualidade. Mas esse formato... Não é a mesma coisa. [...] Aprendemos? Aprendemos! Mas assim, perto da dimensão que é estar na gestão e a falta de conhecimento que a gente tem quando a gente chega, é muito pequeno o curso”*.

Essa percepção é reforçada por outro participante ao avaliar que *“o curso abordou todas as instâncias inerentes ao cargo de diretor. Foi muito valioso, porque, mesmo já tendo experiência na direção, sempre há coisas novas para aprender. E isso é sempre muito bom. O curso foi realmente muito bom”* (Diretor 3). A fala, apesar do tom de elogio, revela a percepção de que o conteúdo é amplo e genérico, sem estabelecer um diálogo consistente com a realidade

específica das escolas públicas estaduais. Isso resulta em uma formação que oferece grande quantidade de informações, porém com pouca profundidade contextual.

Outro aspecto relevante refere-se à desconexão entre o que se ensina e o que se pode aplicar. *“O curso é bom, foi bom o material, as propostas são boas. Na prática que não acontece! Porque a gente não tem liberdade dentro da escola. A gente não tem essa liberdade de trabalhar esses conceitos dentro da escola”* (Diretor 4). Essa limitação reforça a ideia de que a formação, apesar de tecnicamente estruturada, não considera os atravessamentos políticos, econômicos e sociais que restringem a ação dos gestores. Ao exigir a implementação de instrumentos e estratégias padronizadas, muitas vezes inspiradas em modelos de gestão privada, o curso contribui para a difusão de uma cultura institucional centrada em metas, desempenho e eficácia, descolada da diversidade e complexidade dos contextos escolares.

A produção do Projeto Político-Pedagógico como “produto final” do curso também levanta discussões importantes. Embora muitos reconheçam o valor desse exercício, ele foi vivenciado como uma exigência burocrática. *“Era o produto final. Tivemos que fazer um memorial descritivo, mapa de jornada, análise nacional, conclusão, todas as referências. Era uma espécie de TCC. Então você fazia baseado na tua escola”* (Diretor 1). Contudo, o Diretor 2 afirma que sentiu dificuldades em construir esse PPP, pois sabe que este precisa ser construído de modo coletivo, e ainda complementa que *“o que eu coloquei lá foi para concluir o trabalho de curso, mas que na verdade nós não tivemos uma participação efetiva dos colegas”*. A proposta, distante de fomentar um processo dialógico e coletivo de reconstrução do PPP, tornou-se, em diversos casos, uma tarefa individualizada, feita com base em modelos previamente formatados.

Por fim, destaca-se o papel da avaliação subjetiva por parte dos próprios gestores. A maioria avaliou o curso com nota 8 ou 9, o que sugere um reconhecimento de aspectos positivos, mas também evidencia lacunas não solucionadas. Como sintetiza o Diretor 1: *“Se eu vou dizer que o curso foi abaixo de cinco eu tô sendo hipócrita com tudo que eu falei. Porque, mesmo que alguns tenham deixado a desejar na fala, a gente percebia que se fosse um outro momento, um outro espaço, com mais tempo, iriam desenvolver um trabalho fantástico”*. Esse panorama revela um curso de formação tensionado entre a intencionalidade de formar gestores reflexivos e a execução ancorada em modelos rígidos, técnicos e alinhados a uma lógica de responsabilização individual.

Os desafios apontados pelos participantes configuram um quadro que precisa ser profundamente revisto caso se deseje de fato construir uma formação democrática, transformadora e comprometida com a educação pública de qualidade.

A partir das análises realizadas, fica claro que a gestão democrática nas escolas públicas do Rio Grande do Sul ainda enfrenta tensões profundas, tanto estruturais quanto políticas e formativas, que impedem sua plena concretização. A convivência entre discursos que defendem a democracia escolar e práticas marcadas pelo gerencialismo expõe como o ideal de participação e autonomia, em muitos contextos, permanece mais simbólico do que real. Isso acontece especialmente quando faltam condições materiais adequadas e um apoio institucional consistente.

A lógica neoliberal, junto à cultura da responsabilização individual presentes nas políticas públicas, nas metas rígidas e na cobrança por resultados, acaba por reduzir o trabalho educativo a uma dimensão meramente técnica e administrativa, esvaziando seu sentido político e pedagógico. Neste cenário, torna-se ainda mais urgente que a formação continuada ultrapasse o papel de simples instrumentalização, assumindo um compromisso genuíno com a construção coletiva de uma escola crítica, democrática e transformadora.

Como lembra Paulo Freire (1981), superar práticas autoritárias exige não só consciência crítica, mas também coerência entre o que se fala e o que se faz no dia a dia escolar. Resistir às pressões tecnocráticas é, portanto, reafirmar o direito de a escola pública ser um espaço vivo de diálogo, escuta, pluralidade e emancipação. É nesse enfrentamento diário que se abre caminho para uma gestão escolar amplamente democrática, que valorize a formação integral das pessoas e contribua para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É da ação que se parte e é para a ação que se volta; a ação é ponto de partida e o ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática (Benincá, 2010, p. 42-43).

Partindo da ação e retornando a ela com um olhar mais alargado, esta pesquisa buscou compreender, com profundidade e criticidade, as concepções de gestão democrática presentes no Curso de Formação de Gestores Escolares oferecido pela rede estadual do Rio Grande do Sul, bem como os efeitos dessas concepções na atuação dos gestores das escolas estaduais de Erechim. O percurso investigativo seguiu os caminhos da escuta, da análise e da reflexão sobre um processo formativo marcado por contradições entre discurso e prática da gestão, entre o que se anuncia como democrático e o que efetivamente se vivencia nos cotidianos escolares pelos diretores e vice-diretores.

Ao longo do estudo, evidenciou-se que a formação continuada e permanente de gestores escolares é um campo profundamente tensionado ao longo das últimas décadas. Esse campo é atravessado por disputas entre diferentes projetos e ideais de sociedade e de educação. De um lado, existem perspectivas que defendem uma escola como espaço de emancipação e de transformação social; do outro, aquelas que a subordinam às exigências de um modelo gerencialista, que mede sua eficácia pela lógica de resultados e pelo alcance de metas pré-estabelecidas.

A institucionalização do Programa Estadual de Formação de Gestores revela, por um lado, um avanço na valorização da função diretiva, com o reconhecimento da necessidade de uma formação específica, orientada por marcos legais como BNC - Diretor Escolar. Por outro, expõe limites concretos que fragilizam a efetivação de uma formação crítica, situada e democrática, já que os formatos escolhidos para as formações, os conteúdos priorizados e a condução metodológica deixam pouco espaço para a construção coletiva e para a problematização das realidades locais

As transmissões dos encontros formativos analisados, embora enunciem a importância da gestão participativa, da escuta qualificada e do diálogo, reproduzem uma lógica de padronização de conteúdos e práticas, que pouco dialoga com as realidades singulares das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Essa padronização é intensificada pela ênfase em competências técnicas, metas institucionais e modelos de gestão centrados no desempenho

e no controle, o que tensiona fortemente os princípios da gestão democrática, que pressupõem autonomia, participação coletiva e construção compartilhada dos processos escolares. O paradoxo é evidente. Fala-se em escuta, mas muitas vezes o espaço formativo não escuta. Prega-se a participação, mas os formatos escolhidos são transmissivos. Afirma-se a democracia, mas a prática cotidiana se detém a procedimentos de controle.

As vozes dos diretores participantes na pesquisa, por sua vez, revelaram um esforço constante para resistir às imposições burocráticas e para construir práticas mais dialógicas e inclusivas, mesmo quando as condições materiais, o tempo e a sobrecarga administrativa impõem limites à escuta, ao planejamento coletivo e à atuação pedagógica efetiva. Os relatos mostraram que o ideal de gestão democrática aparece como horizonte ético-político, mas ainda distante da realidade cotidiana das escolas, atravessado por precariedades e por uma lógica de responsabilização individual que recai de forma desigual sobre educadores.

Nesse cenário, evidencia-se que a gestão democrática, embora amplamente mobilizada nos discursos do Curso de Formação, enfrenta dificuldades concretas de realização. Isso porque, nas entrelinhas, se apresenta uma proposta de gestão fortemente marcada por modelos que priorizam a lógica da eficiência e do cumprimento de metas em oposição à construção coletiva. Ao que parece, o discurso democrático funciona como um verniz que embeleza a gestão, enquanto a prática segue permeada pela racionalidade neoliberal.

A formação continuada, para que seja de fato transformadora, precisa ser compreendida como um processo crítico, emancipador e enraizado na realidade dos sujeitos, que reconheça os saberes docentes, os desafios concretos da escola e os múltiplos contextos que atravessam a atuação da gestão escolar. Além disso, a vinculação do programa formativo a instituições privadas, a escassa publicização dos materiais e a condução tecnicista das transmissões levantam questionamentos relevantes sobre a transparência, a autonomia pedagógica e a efetividade da formação oferecida. Formar gestores não pode ser um exercício de normatização, mas uma aposta ética e política na escola pública. É nesse ponto que se acentua a tensão entre diferentes projetos de educação. De um lado, a formação que padroniza conteúdos e práticas. De outro, a valorização do território, dos contextos e das singularidades de cada comunidade, permitindo o surgimento de práticas verdadeiramente democráticas.

Dessa forma, as concepções de gestão democrática identificadas nesta pesquisa se mostram tensionadas, ambíguas e, muitas vezes, contraditórias, expressando os conflitos próprios de um cenário educacional gaúcho marcado pela coexistência de práticas democráticas e lógicas neoliberais. Esse movimento evidencia a contradição que atravessa a própria política

educacional: discursos que afirmam compromisso com a democracia e a participação, mas que se materializam em práticas de controle e gerencialismo, sustentadas pela racionalidade neoliberal. A contradição, portanto, não é apenas retórica. Ela opera como fio condutor da formação de gestores e impacta diretamente a possibilidade de realização de uma gestão efetivamente democrática.

Tais concepções se manifestam ora como compromisso coletivo com a transformação social, ora como um conjunto de diretrizes funcionais subordinadas à racionalidade gerencial. A gestão democrática, nesse contexto, permanece mais como um ideal em disputa do que como uma realidade plenamente efetivada. Dizer-se democrático não basta: é preciso praticar a democracia na convivência cotidiana, nas decisões pedagógicas, nos espaços de planejamento, nas relações com a comunidade escolar. Resistir às pressões por padronização e controle é afirmar o direito à diferença, à construção coletiva e à autonomia dos sujeitos da escola. Afinal, a democracia não é uma técnica, mas uma escolha ética e política, que implica tensionar relações de poder e criar fissuras nos modelos dominantes.

Cabe destacar que esse tensionamento se agrava quando a própria UERGS, instituição pública responsável pela condução da formação, alinha-se, ainda que de forma não declarada, a modelos gerencialistas e a uma lógica de responsabilização individual, contribuindo para reforçar a padronização que deveria justamente problematizar. Esse paradoxo explicita que nem mesmo no âmbito das universidades públicas a democracia está garantida, ao contrário, ela também se vê atravessada por disputas ideológicas que refletem o avanço do neoliberalismo no campo educacional. Denunciar esse alinhamento é reconhecer que a contradição não reside apenas nas escolas, mas também nas instâncias formadoras e nas políticas que as sustentam, evidenciando como o discurso democrático é constantemente capturado, ressignificado e colocado a serviço de lógicas que reforçam a desigualdade e a exclusão.

Por fim, reconhece-se que este trabalho não encerra a complexidade do tema, nem oferece respostas únicas e definitivas. Ao contrário, os caminhos percorridos indicam novas possibilidades de investigação, especialmente se conduzidas a partir das práticas concretas das escolas, das experiências vividas por seus gestores, professores, estudantes e comunidades. Os resultados desta pesquisa reafirmam os objetivos iniciais: explicitar como as concepções de gestão democrática emergem tensionadas por práticas neoliberais e como tais contradições afetam a construção de uma escola pública mais dialógica, participativa e humana. O que se revela é que a gestão democrática, longe de ser um estado de chegada, constitui-se como campo de disputa simbólica, política e pedagógica permanente.

A gestão democrática é, ainda, uma construção inacabada, um processo em constante disputa e reinvenção, um princípio caro que exige vigilância crítica, compromisso ético e coragem política para continuar lutando por uma escola pública viva, plural e profundamente humana. Nessa perspectiva, torna-se urgente a continuidade de estudos que aprofundem a análise dessas contradições, a fim de ampliar a crítica ao gerencialismo presente nas formações e de sustentar, de modo mais consistente, projetos formativos que fortaleçam a democracia escolar em sua dimensão prática, política e cotidiana. Democratizar a gestão é semear no terreno árido das pressões neoliberais, e isso exige persistência, cuidado e resistência. É na prática diária que cada gesto de resistência à padronização pode abrir espaço para a liberdade coletiva florescer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimação de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 29-48.
- ALVES, M. B. B. **“Gestão do caos”**: a formação de Gestores Escolares no estado do RS – (2021-2023). 2024. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, 2024.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2023.
- BALL, S. Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p.78-99.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BENINCÁ, E. et al. Em busca de um método para a ciência pedagógica. In: MÜHL, E. H. (org.). **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. p. 35-53.
- BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80. n. 194. p. 95-101. jan./abr. 1999.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 4/2021: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, jun. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14644.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAETANO, M. R. Bncc e Empreendedorismo: O Conteúdo da Política Educacional em Disputa in: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 107-124.

CAMARGO, R. B.; ADRIÃO, T. Princípios e Processos de Gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. **Revista Chão da Escola**. Curitiba. SISM-MAC, n.2 , p. 28-33, 2003.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CELSO, S. C. **(In)disciplina escolar – um novo olhar**: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [S. l.], 2015.

CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C.; SANTOS, A. P. A pesquisa documental e sua importância para compreensão de políticas educacionais. In: FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C.; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. (Org.). **Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 155-173.

CORRÊA, F. M. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar**. 2017. 196 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

COSTA, A.; FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. P.; VELHO, P. C. Potencialidades e riscos da utilização da entrevista na pesquisa de políticas educacionais. In: FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C.; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. (Org.). **Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 299-315.

DA COSTA, D. **SEDUC orienta para eleições de diretores e vice-diretores da Rede Estadual para o triênio 2022-2024**: Pleito ocorre nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro. RS, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-orienta-para-eleicoes-de-diretores-e-vice-diretores-da-rede-estadual-para-o-trienio-2022-2024#:~:text=O%20pleito%20ocorre%20mediante%20indica%C3%A7%C3%A3o,e%201%C2%B0%20de%20dezembro>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DEMARCO, G. G. **O papel do coordenador pedagógico da primeira infância**. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Orientadora: Sandra Simone Höpner Pierozan.

DOURADO, L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: política e gestão da Educação no Brasil. In: Ferreira, N. (org). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184.

FÁVERO, A. A. O desafio de educar o educador. In: PIEROZAN, S. S. H.; SARTORI, J. (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 9-14.

FÁVERO, A. A.; PINHEIRO, A. P.; SARTORI, J. Abordagem qualitativa e quantitativa nas pesquisas em políticas educacionais: caracterização e possibilidades de cruzamentos. In: FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C.; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. (Org.). **Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 69-84.

FÁVERO, A. A.; SILVA, A. C. L.; STEFANELLO, F. et. al. Interação e diálogo com o campo de estudo: a pesquisa bibliográfica em políticas educacionais. In: FÁVERO, A. A.;

TONIETTO, C; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. (Org.). **Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 99-116.

FILHO, A. F. L. **A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 193. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez. 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Coleção Questões da Nossa Época; v.23. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. ISBN 978-85-7743-344-5.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Transcrição. CONAE, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out/dez. 2010.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Editora Record, 2001.

GOMES, A. D. L. **“O diretor é gente como todo mundo”**: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

IEDE - INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (RS). GEOPORTAL RS - Plataforma de compartilhamento de dados geoespaciais, serviços e aplicações do Estado do Rio Grande do Sul. **Mapa Escolar (Rede Estadual)**. [S. l.: s. n.], 2024. Mapa digital. Disponível em: <https://iede.rs.gov.br/portal/apps/experiencebuilder/experience/?id=057381e924e340848fa563937d2c059e>. Acesso em: 22 jul. 2024.

JESUS, J. **Políticas educacionais para formação continuada de diretoras escolares do município de Regente Feijó-SP**. 2020. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) - Universidade do Oeste Paulista, [S. l.], 2020.

LAVAL, C.; PIERRE, D.. **La pesadilla que no acaba nunca**: El neoliberalismo contra la democracia. Díez, Afonso. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores**: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 5 nov. 2023.

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

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

LOVITTS, B. E; WERT, E. L. **Desenvolvendo Dissertações de Qualidade nas Ciências: Um Guia para Estudantes de Pós-Graduação para Alcançar a Excelência**. 2009. 1ª ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444190>

MACHADO, S. A. **Formação continuada de gestores no Tocantins: a percepção de gestores e professores escolares em Dianópolis**. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2021.

MAIA, G. Z. A. As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24. n. 1. Jan/abr. 2008. p. 31-50. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_03.pdf. Acesso em 15 mar. de 2024.

MASSENA, J. H. **Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARX, K. 1992 [1843]. Critique of Hegel's doctrine of the State, in Karl Marx: Early wri - **O Enigma Da Democracia Em Marx**, 67 tings. Traduzido por Rodney Livingstone. Londres: Penguin Books.

MELO, D. B. L. DE. **Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco**. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. abr. 2013.

MELO, E. A. A. C. de. **Programa nacional escola de gestores para a educação básica: um olhar sobre a proposta e execução na Paraíba (2010-2012)**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELLO, E. M. B.; LUCE, M. B. Gestão do magistério no Rio Grande do Sul (1995-2006): uma análise das políticas de valorização na rede estadual. **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOREIRA, T. **Estado lança programa Jovem de Futuro em seminário realizado nesta terça (26)**. Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 26 set. 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estado-lanca-programa-jovem-de-futuro-em-seminario-realizado-nesta-terca-26#:~:text=Criado%20em%202007%2C%20o%20Jovem,dos%20ensinos%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. F. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MOROSINI, M.; SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NEGRINI, L. **Gestão escolar: um estudo sobre a atuação dos gestores leigos e religiosos das unidades educativas da rede santa paulina**. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS.

OLIVEIRA, R. C. **Formação de gestores na cidade de Manaus: realidade, possibilidades e limites**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 137. 2016.

PARO, V. H. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 243-251, 1998.

PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: OLIVEIRA, A. T.; VIANA F. S.; FILHO L. M. F. et al. (Org.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 57-74.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, S. DE S. **A prática pedagógica das equipes gestoras dos cmeis na formação continuada dos profissionais da educação infantil na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020)**. 2022. Dissertação (programa de pós-graduação em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, [s. l.], 2022.

PERONI, V. M. V. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate. In: ALMEIDA, Luana Costa *et al* (org.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas: CEDES, 2013a. p. 1021-1033.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação in: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013b.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil in: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015

PERONI, V. M. V. Relação Público-Privada: O Papel da Educação na Construção de um Projeto Societário Democrático in: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 19-39

PIRES, D. O. Avanço do Neoconservadorismo: Consequências para a Democratização da Educação in: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 107-124.

PRADO, D. S. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Proposta de Governo da Frente Popular** - Olivio Dutra, Rio Grande do Sul. 1998. Documento digitado. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092331-plano-de-governo-governo-de-olivio-dutra-parte-i-periodo-de-1999-a-2002.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papirus, 2009.

RIBEIRO, R. J. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/23091.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 1995. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acesso em: 23/05/2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.274, de 23 de dezembro de 2021**. Institui Programa Estadual de Formação de Gestores – PEFG - destinado à formação em gestão escolar para o exercício da função de Direção e Vice-Direção de estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Gabinete de Consultoria Legislativa. Porto Alegre. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.638, de setembro de 2022**. Regulamenta a concessão de Bolsa Formação de Gestores Escolares no âmbito do Programa Estadual de Formação de Gestores Escolares, instituído pelo Decreto nº 56.274, de 23 de dezembro de 2021. Porto Alegre. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Governo do Estado do. **Progestão gaúcho tem versão apropriada às especificidades do Estado**. Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 7 fev. 2010. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/progestao-gaucha-tem-versao-apropriada-as-especificidades-do-estado>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ROCHA, P. R. L. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ROCHA, E. R.; LOSS, A. S. Relações Interpessoais: Um desafio para o gestor. In: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. (orgs.). **Gestão Escolar e da Educação: temas emergentes** (v. II). Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

RODRIGUES, A.; RIBEIRO, L.; DESGUALDO, P.; MARKUN, P. **Eleição dos bichos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ROMÃO, J. E. Pesquisa na instituição de ensino superior: referencial teórico, que bicho é este? **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v.4 Educação, p. 19-32, 2005. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/22781312/romaoreferencial-teorico-que-bicho-e-este>. Acesso em 12 de out. 2024.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). **A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul, Brasil). Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. PORTARIA Nº 203/2021. **PORTARIA Nº 203/2021**, [S. l.], p. 1-10, 28 set. 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/25161551-portaria.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SEDUC. **Secretaria da Educação inicia Curso de Formação de Gestores na quarta, dia 15**. Governo do Estado Rio Grande do Sul: o futuro nos une. 14 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-inicia-curso-de-formacao-de-gestores-na-quarta-dia-15>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SEDUC RS. **Acompanhamento do Plano Estadual de Educação**: Lei nº 14.705/2015. Jun. 2023. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202307/14144146-monitoramento-pee-2023-v1-pptx.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SFREDO, M. L.; PIEROZAN, S. S. H.; PAIM, R. O. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: economicismo educativo e a configuração de uma neogestão escolar em debate. In: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. H. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 123-140.

SILVA, A.F. da. **A Formação der professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa. 2004. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p. 123-140, dez., 2009.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico, Campinas, SP. Papirus. 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico**: Educação Superior. Campinas, SP: Papirus, 2004

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VIEIRA, E. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.
RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Gestão Democrática: Concepções Teóricas na Formação dos Gestores Escolares da Rede Estadual do Rio Grande Do Sul*. Desenvolvida por Gabriella Galvagna Demarco, discente do Mestrado no Curso de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação da Professora Sandra Simone Hopner Pierozan.

O objetivo central do estudo é: analisar as concepções de gestão democrática presentes nos circuitos de formação de gestores escolares promovido. O presente estudo se justifica a partir de sua relevância quanto à contribuição para o debate acadêmico e prático sobre a formação de gestores escolares, buscando respostas referentes aos conhecimentos adquiridos com o Programa de Formação de Gestores Escolares e suas efetivações no contexto das escolas.

O convite a sua participação se deve ao entendimento de que para se desenvolver melhor compreensão do processo formativo e da maneira que ele contribuiu com as práticas cotidianas é necessário dialogar com quem vivenciou o processo. Outro fator importante a considerar nesta escolha são as atribuições do cargo, sendo que a oferta da formação compete aos diretores e vice-diretores das escolas da rede estadual de ensino básico presentes no município de Erechim/RS que concordaram em participar da etapa de investigação consistente na realização de questionário.

Informamos que o participante terá acesso às perguntas do instrumento de pesquisa somente após manifestar seu consentimento livre e esclarecido, confirmando sua participação. Para garantir uma tomada de decisão verdadeiramente informada, indica-se a seguir os tópicos de discussão vinculados ao questionário:

- Tempo de atuação na educação;
- Tempo de atuação na gestão;
- Participação no Programa de Formação de Gestores Escolares ofertado pela Secretaria Estadual de Educação aos Diretores e Vice-diretores em atuação no triênio 2022/2024.

Este TCLE é anexado à primeira seção do questionário online organizado na plataforma Google Forms, o qual segue para um termo de concordância na própria plataforma. Caso o convidado

aceite participar, assinará que “Sim, concordo em participar” e será encaminhado para a seção seguinte ao questionário, caso não concorde a seção é finalizada e o mesmo não tem acesso às demais perguntas. Ao fim do mesmo, indica-se o envio/armazenamento das respostas pelo participante e pelo pesquisador, assim ambos terão suas vias da coleta dos dados.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Lembre-se que você possui o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade ou justificativa para tal, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, além disto você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder às perguntas compreendidas em um roteiro em forma de questionário, organizado pela pesquisadora. O questionário será disponibilizado em ambiente virtual (Google Forms).

O tempo de duração previsto para respondê-lo é de aproximadamente 10 minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de compreender a reflexão acerca dos processos e práticas educacionais em especial a formação de diretores e vice-diretores escolares na direção da democratização do ensino e do desenvolvimento pleno do sujeito.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento ao participante, caso este apresente dificuldades em responder as questões apresentadas, ou lhe falte argumentos para expressar suas intenções e seu conhecimento a respeito do desenvolvimento dos processos de avaliação compreendidos e empreendidos na escola. Nestes termos, reserva-se o direito ao

participante da pesquisa, da não resposta. Em caso da ocorrência dos riscos previstos, a pesquisadora dará ciência do fato à Coordenadoria Regional de Educação de Erechim e informará também a UFFS, campus Erechim-RS.

A realização das devolutivas da pesquisa ocorrerá por meio da publicação da dissertação e do produto educacional no repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul. Após a realização destas publicações, será realizado o envio do link de acesso para os participantes e suas respectivas instituições de referência, assim como à 15ª Coordenadoria Regional de Educação. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

É de suma importância que o participante guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em também formato eletrônico. Este documento serve como um registro pessoal dos seus direitos e das informações relevantes sobre a pesquisa, incluindo os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e seus direitos como participante. Ter uma cópia do TCLE permite que você possa revisar as informações sempre que necessário, esclarecer dúvidas e garantir que seus direitos sejam respeitados durante todo o processo da pesquisa. Além disso, em caso de qualquer problema ou questionamento futuro, a cópia do TCLE servirá como uma referência importante para você e para a equipe de pesquisa.

CAAE: 86382725.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 7.412.099

Data de Aprovação:

Erechim, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54) 99133-9605

E-mail: demarco.gabriella2@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Araújo Lima, 127, Centro, CEP 99700-122, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasi,

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

APÊNDICE B - Perguntas para questionário online

O questionário integrante desta pesquisa será realizado por meio da utilização da plataforma “Google Forms”, onde os questionamentos serão organizados em meio a seções que se adequam as suas intencionalidades.

Seção 1

Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido

Você concorda em participar desta pesquisa por meio do preenchimento deste questionário?

- ☐ Sim, concordo em participar
- ☐ Não concordo em participar

Seção 2

4 Nome completo

5 Com qual gênero sexual você se identifica?

- ☐ masculino
- ☐ feminino
- ☐ prefiro não responder

6 Qual a sua faixa etária?

- ☐ entre 20 e 30 anos
- ☐ entre 31 e 40 anos
- ☐ entre 41 e 50 anos
- ☐ entre 51 e 60 anos
- ☐ maior de 60 anos

7 Há quantos anos você atua na área da educação?

8 Há quantos anos você é nomeado para atuação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul?

- 9 Qual a função exercida na instituição no triênio 2022/2024?
- ☐ diretor (a)
- ☐ vice-diretor (a)
- 10 Você realizou o Curso de Formação de Gestores Escolares ofertado pelo Governo do Estado em parceria com a UERGS?
- ☐ Sim, realizei
- ☐ Não realizei
- 11 Caso a sua resposta a questão anterior seja “sim, realizei”: Você acredita que a oferta desta formação contribuiu com as suas práticas de gestão no cotidiano da escola? Justifique.
- 12 Você tem interesse em participar da próxima etapa da pesquisa, a qual será realizada por meio de entrevistas para o melhor entendimento dos processos formativos ofertados pela Seduc?
- ☐ Sim, tenho interesse
- ☐ Não tenho interesse

Seção 3

Você demonstrou interesse em participar da realização de entrevistas, para isso precisamos de seu contato para a realização do agendamento. A entrevista poderá ser realizada de forma presencial ou remota.

E-mail:

Telefone para contato:

APÊNDICE C - TCLE entrevistas

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Gestão Democrática: Concepções Teóricas na Formação dos Gestores Escolares da Rede Estadual do Rio Grande Do Sul*.

Desenvolvida por Gabriella Galvagna Demarco, discente do Mestrado no Curso de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação da Professora Sandra Simone Hopner Pierozan.

O objetivo central do estudo é: analisar as concepções de gestão democrática presentes nos circuitos de formação de gestores escolares promovido. O presente estudo se justifica a partir de sua relevância quanto à contribuição para o debate acadêmico e prático sobre a formação de gestores escolares, buscando respostas referentes aos conhecimentos adquiridos com o Programa de Formação de Gestores Escolares e suas efetivações no contexto das escolas.

Informamos que o participante teve acesso às perguntas do instrumento de pesquisa somente após manifestar seu consentimento livre e esclarecido, confirmando sua participação. Para garantir uma tomada de decisão verdadeiramente informada, indica-se a seguir os tópicos de discussão vinculados às entrevistas:

- O curso de formação, materiais e profissionais;
- Quanto a implementação da Gestão Democrática;
- Quanto ao impacto da formação nas práticas cotidianas.

Este TCLE é apresentado aos participantes ao iniciar o momento de participação, realizando a leitura e indicação para sua concordância ou não, o qual poderão ser assinados a próprio punho ou por meio de assinatura virtual do Gov. Além do TCLE, para as entrevistas, será utilizado documento para a autorização da gravação das entrevistas, via termo de autorização de uso de voz apresentado junto ao TCLE no início do encontro. Essas gravações serão feitas pelo smartphone e/ou notebook da pesquisadora e irão captar somente o áudio das reuniões, preservando a imagem dos participantes, a fim de realizar a transcrição dos diálogos para, posteriormente, realizar a análise dos dados compartilhados.

O convite a sua participação se deve ao entendimento de que para se desenvolver melhor compreensão do processo formativo e da maneira que ele contribuiu com as práticas cotidianas é necessário dialogar com quem vivenciou o processo. Outro fator importante a considerar nesta

escolha são as atribuições do cargo, sendo que a oferta da formação compete aos diretores e vice-diretores das escolas da rede estadual de ensino básico presentes no município de Erechim/RS que concordaram em participar da etapa de investigação consistente na realização de entrevistas semiestruturadas.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Lembre-se que você possui o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade ou justificativa para tal, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, além disto você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder às perguntas compreendidas em um roteiro de entrevista semiestruturada, mediado pela pesquisadora. A entrevista realizada em ambiente virtual (Google Meet).

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 45 minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de compreender a reflexão acerca dos processos e práticas educacionais em especial a formação de diretores e vice-diretores escolares na direção da democratização do ensino e do desenvolvimento pleno do sujeito.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento ao participante, caso este apresente dificuldades em responder as questões apresentadas, ou lhe falte argumentos para expressar suas intenções e seu conhecimento a respeito do desenvolvimento dos processos de avaliação compreendidos e empreendidos na escola. Nestes termos, reserva-se o direito ao participante da pesquisa, da não resposta. Em caso da ocorrência dos riscos previstos, a pesquisadora dará ciência do fato à Coordenadoria Regional de Educação de Erechim e informará também a UFFS, campus Erechim-RS.

A realização das devolutivas da pesquisa ocorrerá por meio da publicação da dissertação e do produto educacional no repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul. Após a realização destas publicações, será realizado o envio do link de acesso para os participantes e suas respectivas instituições de referência, assim como à 15ª Coordenadoria Regional de Educação. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 86382725.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 7.412.099

Data de Aprovação:

Erechim, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54) 99133-9605

E-mail: demarco.gabriella2@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Araújo Lima, 127, Centro, CEP 99700-122, Erechim

– Rio Grande do Sul – Brasi,

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

APÊNDICE D - Autorização para uso de voz para gravação das entrevistas

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador
(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o
nº _____, permito que a pesquisadora Gabriella Galvagna Demarco,
discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), Campus de Erechim, obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa
científica/educacional intitulada: GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS
NA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO
GRANDE DO SUL. Dessa forma, concordo que o material e as informações obtidas
relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos,
palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto
possível, por nome. A entrevista será gravada, transcrita e armazenada, em arquivos digitais,
mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa,
todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de 5 anos. Após o
tempo de guarda os dados coletados e arquivados serão apagados.

Assinatura do (a) participante da Pesquisa

Gabriella Galvagna Demarco (Pesquisadora)

Erechim - RS, _____ de _____ de 202__.

APÊNDICE E - Roteiro para a realização de entrevista semiestruturada

Quadro 16 – Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas

OBJETIVO	CAMINHOS/QUESTIONAMENTOS
Compreender a estruturação e organização do Curso de Formação de Gestores Escolares ofertados aos Diretores e Vice-diretores em atuação no triênio 2022/2024	- Como foi feita a oferta do curso e sua inscrição/cadastramento? - Foi contemplado algum material impresso e disponibilizado pelo Governo no decorrer do curso? - Como era a organização das aulas e materiais disponibilizados na plataforma? - Quais foram os profissionais que ministraram as aulas? - Eram feitas avaliações no decorrer do curso? Com que frequência? - O curso exigiu alguma produção acadêmica ou trabalho de conclusão? - Você recebeu o valor da bolsa? Como era realizado o pagamento?
Identificar os conceitos abordados ao longo da formação	- Nos materiais disponibilizados para a formação, quais eram os elementos centrais/os principais conceitos trabalhados?
Analisar o entendimento de gestão democrática	- Qual o pressuposto que tratava a gestão da escola no Curso de Formação? - Que tipo de gestão de fazia/faz presente no material trabalhado no Curso? - Que princípios da gestão democrática você identificou na formação? Cite-os
Identificar as influências e impactos da formação ofertada no cotidiano escolar	- Você consegue identificar como a formação realizada influenciou/está influenciando na atuação como gestor no cotiado escolar?

	- Você consegue identificar os impactos da formação na sua atuação como gestor no cotiado escolar? - Cite influências que a formação teve na sua formação como gestor.
Verificar o aproveitamento e validação dos conteúdos abordados e dos profissionais que realizaram a formação.	- Qual a avaliação você faz dos conteúdos abordados? - Qual a avaliação você faz dos profissionais que realizaram a formação? - Os conteúdos abordados atenderam às suas necessidades e expectativas? - Qual conteúdo se destaca no quesito aproveitamento na atividade do gestor? - Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para o curso? Você poderia justificar a nota?
Captar sugestões para a melhoria das práticas de gestão democrática nas escolas	- Com a realização do curso, quais foram as mudanças ou ajustes nas práticas de gestão desenvolvidas na escola? - Essas práticas se assemelham da gestão democrática? Em que medida?

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sistematização das perguntas:

Seção 1 – O curso de formação, materiais e profissionais

1. Conte como foi feita a oferta do curso, de que maneira foi realizada a sua inscrição/cadastramento?
2. Como era a organização das aulas e materiais disponibilizados na plataforma? Foi contemplado algum material impresso e disponibilizado pelo Governo no decorrer do curso?
3. Nos materiais disponibilizados para a formação, quais eram os principais conceitos trabalhados?
4. Quem eram os profissionais que ministravam as aulas?

5. Eram feitas avaliações no decorrer do curso? Com que frequência? O curso exigiu alguma produção acadêmica ou trabalho de conclusão?
6. Qual a avaliação você faz dos conteúdos abordados?
7. Qual a avaliação você faz dos profissionais que realizaram a formação?
8. Os conteúdos abordados atenderam às suas necessidades e expectativas?
9. Qual conteúdo se destaca no quesito aproveitamento na atividade do gestor?
10. Você recebeu o valor da bolsa? Como era realizado o pagamento?

Seção 2 – Quanto a Gestão Democrática

1. Como se caracterizava o tipo de gestão que se fazia/faz presente no material trabalhado no Curso?
2. Era possível identificar um pressuposto teórico sobre a gestão da escola no Curso de Formação? Você poderia comentar?
3. Quais os princípios da gestão democrática você identificou ao longo do curso?

Seção 3 – Quanto as práticas cotidianas

1. Você consegue identificar como a formação realizada influenciou/está influenciando na sua atuação como gestor no cotiado escolar?
2. Você consegue identificar os impactos da formação na sua atuação como gestor no cotiado escolar?
3. Cite influências que a formação teve na sua formação como gestor.
4. Com a realização do curso, quais foram as mudanças ou ajustes nas práticas de gestão desenvolvidas na escola?
5. Essas práticas se assemelham da gestão democrática? Em que medida?
6. Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para o curso? Você poderia justificar a nota?

APÊNDICE F - Transcrições das transmissões

As transcrições realizadas estão disponibilizadas em uma pasta aberta no Google Drive que pode ser acessada por meio do link ou leitura do QR Code abaixo, nele será possível localizar as transmissões selecionadas em áudio ou vídeo, a transcrição das mesmas pela plataforma *TurboScribe* e o documento organizado pela autora contemplando todas as transcrições em um único arquivo.

Link de acesso:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ylwUzJFZHYmA2naS5xxnvdr4bUOuX6tn?usp=sharing>

QR Code para acesso



APÊNDICE G – Quadro estado do conhecimento

Quadro 17 - Sistematização de escritos localizados na BDTD a partir dos descritores

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1	2013	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	MELO, Darci Barbosa Lira de	Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco	Analisar o processo de construção do curso de pós-graduação lato sensu e como os egressos o avaliaram tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica do MEC, coordenado pela UFPE	Qualitativa e quantitativa da investigação: lançamos mão da análise de documentos. Foram aplicados questionários aos professores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), que atuaram como parceiros no regime de colaboração e aos egressos do curso.	As análises apontaram a ocorrência de uma diferença significativa entre a compreensão das diretrizes do Programa que foram reinterpretadas no contexto da prática, em que se articulou a produção de orientações oficiais e as experiências locais. Os principais resultados evidenciam uma avaliação positiva do curso e um entendimento de gestão escolar democrática voltada ao direito de todos à educação.	Necessidade de implementação de mecanismos de participação e a autonomia da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares. Tal dinâmica pode ser interpretada como uma contribuição para a melhoria do desempenho profissional do gestor escolar, o que poderá contribuir para a melhoria dos índices educacionais do Estado de Pernambuco.
2	2021	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Pereira, Stephany de Souza	A prática pedagógica das equipes gestoras dos cmeis na formação continuada dos profissionais da educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (2000-2020)	Analisar a prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR	Qualitativa, organização e análise dos dados tiveram como fundamentação os pressupostos teóricos metodológicos de Bardin. Os encaminhamentos se deram a partir da análise de documentos e entrevistas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e equipes gestoras dos CMEIs atuantes em diferentes períodos desde a constituição da Educação Infantil no município.	Desde o momento que a Secretaria Municipal da Educação assumiu a Educação Infantil as equipes gestoras dos CMEIs foram se constituindo primeiramente com as diretoras e em alguns casos, pedagogas; em diferentes períodos as diretoras assumiram tripla função, atuando enquanto diretoras, coordenadoras pedagógicas e escriturárias, e ainda assim buscavam tentativas de realizar a formação dos professores; no último período intensifica-se a função formadora das equipes gestoras embora como multiplicadoras das formações recebidas pelas assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação; foram organizadas formas	Espera-se que os resultados possam contribuir para a prática dos gestores escolares em prol de uma formação continuada que supera a ideia da teoria como guia da prática e distribuição do conhecimento, voltando-se para a produção dele na direção de uma sistematização coletiva deste conhecimento.

							diferentes de organizar as formações sem, no entanto, alterar a concepção de formação continuada; houve um movimento no sentido de partir dos contextos da prática de cada CMEI para pensar formações mais específicas.	
3	2020	Universidade do Oeste Paulista	JESUS, Josenildo de	Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó	Verificar em que medida as atividades de formação continuada oferecidas aos diretores de escola do município de Regente Feijó-SP correspondem às suas necessidades formativas.	Qualitativa, abrange dois procedimentos para se atingir o objetivo principal: pesquisa documental sobre as políticas educacionais e atividades de formação oferecidas pelo Município; e entrevistas semiestruturadas com gestores sobre a efetividade das mesmas. Foram entrevistadas sete gestoras, sendo que o critério de inclusão foi: escolha daqueles que permaneceram mais tempo como diretores de escolas da rede municipal, no período de 2009 a 2018.	Esperava-se a caracterização das necessidades formativas dos gestores, nos processos formativos que lhes foram oferecidos e em que medida atenderam a estes.	As Políticas Educacionais há certa cumplicidade entre Direção Municipal de Ensino e gestão escolar, corroborando com limites e impossibilidades do trabalho do Diretor/Gestor escolar, uma vez que na expressão de suas falas também encontramos possibilidades latentes da construção de meios, opções que transpõem os limites impostos pelo gerencialismo, numa constante luta por melhoria contínua, pois além de vozes e sujeitos envolvidos na escola, esta, também carrega o nome da Gestora.
4	2017	Universidade Nove de Julho	Corrêa, Francinet e Massulo	Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar	Analisar a relação entre a formação continuada de gestores escolares egressos do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e suas implicações no trabalho pedagógico frente à construção de uma nova profissionalidade e na gestão da escola da rede pública da cidade de Manaus é objetivo geral deste estudo.	A pesquisa, de natureza qualitativa, com caráter exploratório, considerou a abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), conforme Ball e colaboradores, que prevê os contextos de influência, produção de texto e prática. Privilegiou-se o contexto de prática por considerar que o objetivo central da investigação se prende à formação continuada dos gestores para atender às demandas do cotidiano da escola. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, considerando-se o tema como unidade de análise para organização e interpretação das	Os resultados revelaram o potencial da proposta pedagógica do curso como oportunidade de reflexão sobre as práticas, no sentido de responder às demandas de planejamento e execução do trabalho no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, observou-se que no cotidiano da escola, previstas pela necessidade no cumprimento de metas e resultados, os gestores se adequam cada vez mais às regras performativas e têm reduzidas suas possibilidades concretas de realizar reflexões críticas sobre seus próprios processos de trabalho na gestão da escola e negam suas	Concluiu-se que os sujeitos desse processo formativo devem buscar, no contexto da prática, articulação com outros sujeitos, para favorecer a conexão com os formuladores de políticas e outras instituições sociais, na busca pela concretização da formação continuada emancipatória.

						respostas dos entrevistados.	identidades de pessoas autônomas em benefício da identidade da escola.	
5	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Oliveira, Raimundo Correa de	Formação de gestores na CDE7 de Manaus: realidade, possibilidades e limites	Estruturar um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores que seja capaz de contribuir na execução das ações relacionadas à gestão administrativa da escola.	Como instrumento de pesquisa, aplicou-se questionário aos atuais 25 gestores escolares da CDE7. A análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo e de suas conexões aos elementos teóricos utilizaram-se dos princípios da pesquisa qualitativa	Mostraram a existência de lacunas ou deficiências na formação de gestores relacionadas à área administrativa da gestão, sendo evidenciadas por dificuldades e desafios enfrentados na condução dos procedimentos da gestão escolar.	Propõe um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores como alternativa para superação das lacunas verificadas na formação dos gestores e possibilidades de melhoria das práticas de gestão nas escolas da CDE7.
6	2017	Universidade Federal de Alagoas	Rocha, Paula Rejane Lisboa da	Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade	Problemática a formação do/a gestor/a escolar a partir do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. Para tanto, foram analisados os efeitos dessa política na condução e produção do/a gestor-gerente escolar responsabilizado, e autorresponsabilizado, pelo sucesso da gestão por resultados, política implantada pelo Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME).	Qualitativa, onde os discursos analisados na perspectiva foucaultiana foram extraídos dos próprios documentos do PROGEPE e dos dados coletados através de entrevistas semiestruturadas, com gestores/as-gerentes, egressos/as do programa.	A pesquisa apontou que, sob a influência da gestão gerencial implantada em Pernambuco, conceitos caros para gestão democrática, tais como: participação, autonomia, descentralização, qualidade entre outros, vem sendo discursivamente ressignificados, para atender à lógica produtivista conservadora, excludente e autoritária da gestão educacional, com base em resultados. Outro ponto de destaque, é a preocupação dos/as gestores/as-gerentes em elevar as metas nas avaliações externas, sobretudo do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o que possibilita a formação de uma cultura performática, onde o valor do indivíduo, enquanto profissional, passa a ser proporcional ao seu desempenho numérico na escola.	A pesquisa salienta que, de acordo com a política adotada pelo governo de Pernambuco, em relação à gestão escolar, a formação do/a gestor/a ganha centralidade. O gestor/a democrático tem perdido espaço para a formação do/a gerente escolar, cada vez mais responsabilizado e autorresponsabilizado, pelo desempenho da sua escola, gerando certo esgotamento.
7	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Lima Filho, Algemiro Ferreira	A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas	Analisar o processo de formação dos gestores escolares no interior do Amazonas, com	Qualitativa, constituída com pesquisa bibliográfica e documental inicialmente e, posteriormente, com a realização de entrevista coletiva junto aos	A pesquisa mostrou que, embora os momentos de formação promovidos pela SEDUC sejam de grande valia para a organização do	Convém proporcionar aos gestores escolares maior participação nos processos decisórios referentes à formulação de propostas de formação, bem como

				e sua relação com a organização escolar	base no programa Escola de Gestores da Educação Pública, e a sua relação com a gestão e organização escolar.	gestores egressos do programa Escola de Gestores da Educação Pública oriundos de municípios diversos do Amazonas.	trabalho do gestor escolar, é necessário que o macrossistema os veja como protagonistas dos processos formativos de modo que tenham participação ativa na elaboração das propostas, haja vista que a tendência sempre recai para uma abordagem mais pedagógica da atuação do gestor e as demandas administrativas e organizacionais da escola requerem atenção igualitária.	quanto às demandas emergenciais da escola. Para tanto, propomos um PAE que fortaleça a ação gestora e estabeleça a relação dos processos formativos dos gestores com a forma de gestão e de organização escolar.
8	2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Celso, Sandra Cristiane	(In)disciplina escolar – um novo olhar: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação	Investigar mudanças nas concepções e práticas de educadoras e gestoras a respeito da (in)disciplina escolar durante o curso de Formação Continuada, desenvolvido através da modalidade pesquisa-ação, cuja essência é a reflexão cooperativa. As ações aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Tosin, localizada na cidade de Garibaldi, no Rio Grande do Sul.	O corpo docente da escola, subdividido em três grupos de trabalho, reuniu-se quinzenalmente sob orientação da coordenadora da pesquisa. Registros em diário de campo, associados a depoimentos/entrevistas, contribuíram para dar continuidade ao processo, à luz de referenciais de teóricos como Ives La Taille, Hanna Arendt, Celso Vasconcellos, Maria Luiza Xavier e Joe Garcia. A diversidade de concepções e práticas das professoras fica evidenciada em suas falas durante encontros e/ou entrevistas realizadas.	De início, a maioria relaciona (in)disciplina ao comportamento inadequado do aluno frente às normas e regras escolares, embora reconheçam que as mesmas não existem ou não são suficientes ou democraticamente discutidas para serem plenamente acatadas por alunos e docentes. A pesquisa constata que, à medida que se desenvolve o processo de formação, os queixumes vão diminuindo. Leituras e discussões apontam para a necessidade de um novo olhar. Embora algumas professoras continuem resistentes a mudanças, a maioria assume que todo docente tem responsabilidade de resolver situações de conflito, evitando identificar causas e soluções em instâncias externas à sala de aula. As professoras avaliam a experiência como altamente significativa, emitindo posicionamento favorável à continuidade desse tipo de formação.	Conclui-se que carências teórico-práticas identificadas, sejam das professoras ou da equipe gestora, podem ser paulatinamente sanadas se a escola (e a Rede Municipal) criar espaços de estudos e discussão coletiva, ou seja, espaços de formação continuada.

9	2022	Universidade Franciscana	Negrini, Luciene	Gestão escolar: um estudo sobre a atuação dos gestores leigos e religiosos das unidades educativas da rede santa paulina	Analisar como se dá a atuação dos gestores leigos e religiosos nas Unidades Educativas da Rede Santa Paulina.	A metodologia utilizada na pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa. O tipo de estudo foi o de caso – Unidades Educativas da Rede Santa Paulina. Participaram da pesquisa treze (13) gestores leigos e religiosos da Rede Santa Paulina. Os procedimentos de coleta de dados foram: análise documental do Projeto Político Pedagógico Pastoral (PPPP), Manual de Gestão da Rede (MGR) e questionário, aplicado aos gestores leigos e religiosos da RSP, via Google Forms. Já a análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva, da qual emergiram algumas categorias de análise.	Apontaram que a investigação contribuiu para qualificar os processos de gestão escolar das Unidades Educativas da Rede Santa Paulina. Contudo, é necessário que sejam revistas e repensadas a atuação e a formação continuada de gestores, bem como a gestão compartilhada e participativa das Unidade. Além do entendimento entre os valores religiosos e humanísticos da Rede Paulina, foi observado que é de suma importância a reflexão a respeito da gestão compartilhada e o entendimento do que ela realmente representa.	É necessária sua prática efetiva, de modo que ambos os gestores, leigos e religiosos, dialoguem e contribuam para o melhor andamento da gestão e das instituições em que atuam.
10	2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Brasil UERJ	Gomes, Aline Dias Lima	“O diretor é gente como todo mundo”: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita	Analisar a formação continuada Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica que ocorreu de 2017 a 2018 no município de Mesquita, que teve os gestores escolares como sujeitos participantes.	Ferramentas metodológicas do campo da Análise Institucional, realizada por meio do diálogo com grupo de gestoras participantes da formação em análise nesta pesquisa.	Em Mesquita, os diálogos que inicialmente foram planejados para ter continuidade em ciclos de formação e para irem constituindo cada vez mais sentido para os gestores escolares foram interrompidos. O que ficou, segundo o relato das gestoras, foram reuniões pontuais sobre questões apresentadas de forma unilateral pela gestão da SEMED buscando ações práticas desconsiderando os múltiplos contextos e sujeitos envolvidos nesses processos. Isso foi potencializado na pandemia no período de ensino remoto.	Construção de políticas públicas educacionais a importância da construção das memórias da formação continuada em diálogo com os sujeitos participantes dos espaços formativos, considerando a potência do que foi vivido, do que se foi forçado a pensar (ROLNIK, 1993), do que produziu deslocamentos e do que reverberou na prática. Outro ponto é considerar a importância em encontros que escapem de receitas replicáveis e invista em problematizações de outras formas de gerir o cotidiano frente às atuais formas verticalizadas de organização do trabalho, ao pensar microrresistências nas brechas do que está institucionalizado.
11	2017	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Melo, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de	Programa nacional escola de gestores para a educação básica: um olhar sobre a proposta e	Analisar a efetividade do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, considerando suas condições	Pesquisa descritiva e exploratória. Do ponto de vista dos instrumentos e procedimentos, utilizamos o estudo bibliográfico e a pesquisa documental, tendo como fontes os documentos reguladores	Ao avaliar a execução do Programa, a pesquisa concluiu que, no caso da Paraíba, a implementação do Programa foi exitosa, sobretudo no que concerne ao aspecto da cooperação federativa	Estes elementos referenciam as contribuições positivas do Programa e os seus desdobramentos na prática gestora e favorecem o fortalecimento da política nacional de

				execução na Paraíba (2010-2012)	de realização, analisando sua aplicabilidade e avaliando sua execução, sob o ponto de vista da instituição executora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e dos órgãos parceiros, União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB).	do programa, o Projeto Básico do Curso de Especialização do Programa Escola de Gestores, o Plano de Trabalho e os Relatórios de execução, entre outros.	e às possibilidades de conhecimento e aprofundamento de aprendizagens que a proposta da formação trouxe para os gestores escolares.	formação dos profissionais da educação.
12	2021	Universidade Federal do Tocantins	Machado, Solange Aparecida	Formação continuada de gestores no Tocantins: a percepção de gestores e professores escolares em Dianópolis	Depreender – considerando o contexto nacional e estadual – os aspectos teórico-práticos da formação continuada de gestores na percepção dos participantes do Curso Gestão Para Aprendizagem, realizado no período de 2018, em Dianópolis/TO.	O referido estudo tomou como caminho para a pesquisa a perspectiva metodológica crítico-dialética, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como base empírica central o Curso Gestão para Aprendizagem, realizado com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas do sistema estadual de educação do Tocantins em Dianópolis	Os resultados da pesquisa revelaram que os aspectos teórico-práticos da formação continuada de gestores na percepção dos participantes do Curso Gestão Para Aprendizagem	Embora expressem uma preocupação com os aspectos sociais e político-culturais mais amplos em uma perspectiva democrática – de fato, estão baseados na gestão de cunho gerencial, uma vez que busca, prioritariamente, alcançar os resultados educacionais explicitados nos dados quantitativos, monitoramento, análise, avaliação e domínio dos resultados, buscando alcançar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE H – Categorizações das transmissões

Quadro 18 - Categorização das Transmissões

Categoria: Gestão		
Subcategoria: Gestão Escolar		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 1 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira Apelido: T1 – Administrativo-Financeira	Vocês devem focar toda a sua gestão, não só na escola, nos professores, mas também para a comunidade escolar, para os alunos.	p. 1
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	O que é liderar a gestão escolar? O que é gestão? Gestão vem do verbo latino, gero, gesti, gestum, generi. O que significa o quê? Levar sobre si. Carregar. Chamar para si. Executar, exercer e gerar. Bem, basicamente, a raiz da palavra, para nós entendermos a diferença daqui para frente, do que é gestar, realizar uma gestão e liderar. Vamos adiante. O gestor escolar deve gerar um novo modo de administrar a realidade escolar, exercer a democracia com o envolvimento da comunidade, exercer a comunicação pelo envolvimento coletivo por meio da discussão e do diálogo.	p. 7
	a Lei de Gestão, [...] nós temos como diretores que acolher e saber trabalhar e administrar com todos.	p. 13
	Construímos nos gestores quando aprendemos que tomar decisões é um ato coletivo com uma equipe, que juntos nos identificamos, construímos nos gestores quando planejar se faz de forma colaborativa, organizada e principalmente com embasamento. Então, ser gestor é uma constante construção com nossa escola, porém, nunca perdendo nossa essência e identidade, pois são elas que nos tornam únicos. O que eu quero dizer com isso? Ao falarmos que nós temos sim muitos conceitos da administração que foram trazidos para a educação, mas como educadores, professores, agentes transformadores, nós não vamos conseguir trazer de forma dura e regicida, porque nós trabalhamos com o melhor, a transformação do humano. E a gente precisa trazer as questões socioemocionais, lapidar a nossa escola. Trabalhar com o ser humano não é trabalhar com caixas prontas, com pessoas robotizadas, é trabalhar com sentimento, é trabalhar com organização, com olhar sensível. E olhar sensível, eu não vou deixar de ser gestor	p. 18-19
Transcrição 6 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	a gente não pode dar as costas para as questões que dão sustentação para esse pedagógico. Administração de pessoal, administração de material, financeira, administração das atividades-meio e das atividades-fins. A administração é uma atividade-meio, ou seja, ela é um meio para que a gente atinja, então, a função pedagógica, para atingir o fim, a finalidade pedagógica.	p. 9
	É a mediação que possibilita o trabalho se realizar da melhor forma possível, e aí o Vitor Paro nos ajuda nessa reflexão. E a administração faz parte, sim, mas tanto é que, historicamente, esse conceito de gestão foi ganhando um outro formato. [...] a gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, é um processo coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe possam promover resultados desejados.	p. 7
	Ela vai permitir promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, que não é algo simples. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, não é? Quer	p. 9

	dizer, essa subjetividade, isso que cada um se constitui do seu jeito, não é? Preparar para o trabalho, para a sociedade tecnológica e comunicacional. Formar para a cidadania crítica, a fim de interferir e transformar a realidade. Desenvolver a formação para valores éticos, qualidades morais, caráter, atitudes, convicção humanitárias	
	A gestão escolar, ela também é gestão curricular, também é gestão da aprendizagem [...] e dentre as ações estão os recursos e objetivos, elementos materiais ou não, programas, conceitos, conhecimentos e técnicas e os recursos subjetivos.	p. 11
	a gestão é esse planejamento participativo, pensando nessa abordagem interdisciplinar, tanto curricular, quanto das propostas da escola como um todo.	p. 15
	E a gestão é um grande espaço de experimentação. E é rico demais quando cada gestor, na sua comunidade, consegue analisar, narrar o que faz	p. 21
Transmissão 8 Curso de Formação de Gestores Escolares - Projeto Político Pedagógico nas Escolas Apelido: T8 – PPP nas escolas	Quando a comunidade consegue construir junto, ela vai ter esse engajamento maior, ela vai partir em defesa daquilo que é o patrimônio ali do meio da comunidade, que é a nossa escola.	p. 16
Transmissão 9 Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira 2 Apelido: T9 - Administrativo-Financeira 2	O crescimento e desenvolvimento, de uma gestão, então, baseada em pesquisas e evidências nos processos e tomadas de decisão.	p. 12
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal-Relacional Apelido: T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	Quem é o gestor na escola? O gestor na escola é a liderança em destaque nesta comunidade escolar, que deve desenvolver competências, habilidades e atitudes que contribuam com o seu trabalho, permitindo que toda a equipe desempenhe as suas funções de forma reflexiva, eficiente e integrada.	P. 2
	a ideia de uma gestão escolar que possa se valer das experiências anteriores, que possa se valer dos saberes, dos diferentes saberes que compõem a escola, os espaços e a comunidade escolar, mas que também possa dar passagem para aquilo que a comunidade escolar, que a gestão escolar, possa estar inventando no sentido de criação, no sentido de criar outros dispositivos, criar outras formas de fazer a gestão da escola, de dar, de alguma forma, passagem para novos processos.	P. 10
	Tem uma função política também aí, que busca alterar as relações de poder, que possa aí, nesta dimensão política, partilhar este saber com os diferentes atores que fazem parte da comunidade da escola, que esse saber possa ser compartilhado, que as pessoas possam assumir compromissos com relação a esse poder que a gente está falando aqui, que é a própria gestão da escola, sobre a capacidade de poder fazer a gestão da escola, gerir a escola, ou até mesmo de gestar uma escola que nasce nesse momento, uma outra escola, uma nova escola de alguma forma, e também uma função pedagógica e terapêutica, porque a própria, para a gente pensar a capacidade dos modos de gestão influenciarem nos processos de produção de subjetividade de novos sujeitos.	p. 10

Transmissão 11 Formação de Gestores - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades Apelido: T11 - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades	Atuar na gestão, então, é a possibilidade que se tem para atuar em espaços diferenciados, para contribuir com melhorias na qualidade de serviços prestados à educação, seja na universidade, seja nas escolas, especialmente no que tange, então, ao acadêmico, financeiro e administrativo, que é o papel do gestor	p. 9
Subcategoria: Gestão Democrática		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 2 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica Apelido: T2 – Dimensão Pedagógica	É importante [...] que o gestor escolar garanta na rotina da escola momentos de troca. Troca entre os professores, entre os professores e os estudantes, escuta dos estudantes para que possa haver planejamento junto a essa comunidade.	p. 7
	promover um clima propício ao desenvolvimento educacional. O que é um clima propício ao desenvolvimento? Um clima propício para a gente é um ambiente de respeito, um ambiente onde as diferenças sejam celebradas e não reprimidas ou desrespeitadas, é um ambiente acolhedor, um ambiente positivo. A escola tem que ser feliz, a escola tem que ser um ambiente alegre, a escola tem que ser um ambiente onde todos são respeitados e acolhidos na sua individualidade.	p. 7
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	promover uma comunicação eficaz, o diálogo, que são fundamentais num processo de gestão democrática.	p. 7
	[...] uma gestão democrática, se compartilha a reflexão, se compartilha o diálogo, com todos, não com um grupo, com todos	p. 9-10
	Quando eu sei agir democraticamente, a minha decisão será bem mais legítima se eu souber ouvir a todos. Porque ela vai estar equilibrada no que foi ouvido e dito por todos.	p. 10
	Liderança distribuída, o que é isso? É a participação ampla de todos os membros da comunidade escolar, para acompanhar o que nela ocorre.	p. 11
	Então, eu vou trabalhar em equipe, eu não trabalho mais em grupos, né? Eu trabalho em equipe. Nós somos pertencentes a esse sistema, a essa instituição, né? A essa comunidade que tem a sua essência. Eu não comando, eu delego, eu vou mediar, eu vou confiar nas pessoas que estão comigo. Por isso, a importância de criar vínculos. Eu tenho que criar o pertencimento das pessoas.	p. 16
Transcrição 5 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão democrática e Conselho Escolar Apelido: T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar	A Lei 10.576, ela regra toda a questão do conselho escolar dentro da gestão democrática. Mas como a Constituição é de 89, nós em 91, em fevereiro de 91, no Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, tem uma tradição democrática. Sempre teve. E em 91 nós tivemos a aprovação de uma outra legislação que tratou dos conselhos escolares das escolas. E depois, com a Lei de Gestão Democrática, em 1995, os conselhos escolares integraram essa lei maior	p. 7
	Então, esses conselhos escolares são inseridos nas escolas públicas como parte integrante na construção da gestão democrática. Quero dizer, sei que os diretores aqui já têm uma caminhada muito grande, o Rio Grande do Sul já faz eleição desde antes da Lei 10.576. Então, nós temos uma tradição de escola pública ser democrática com a participação da comunidade escolar na indicação do diretor, na escolha do diretor, na escolha da direção.	p. 8
	o que é a escola nessa gestão democrática? Ela é o centro das decisões do fazer da escola. Este fazer, todo o projeto da escola, todo o plano da escola, ele é o fazer da escola.	p. 8
	E esta gestão democrática que coloca a escola no centro das decisões do fazer da escola. [...] Ela é concebida nesse arcabouço em que todos na escola têm voz e vez. [...] Isso está lá na nossa justificativa do projeto 410 de 95, que se constitui no maior desafio da educação de nossas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, é ter todos os segmentos da escola fazendo juntos a construção dessa gestão democrática. Não é fácil, a gente sabe que não é fácil, os caminhos às vezes nos mostram mais	p. 9

	espinhosos, menos espinhosos, mas a comunidade tem esse direito de participar da vida da escola e a legislação prevê isto.	
	Gestão democrática é uma construção coletiva, mas é uma construção que todos têm o direito de buscar fazer essa construção. Não é que um diz e o outro tem que cumprir, não. Então, por isso que é tão importante que a gente tenha essa relação entre escola e comunidade muito afinada, muito presente. A comunidade tem que participar da vida da escola, porque quanto mais a comunidade participar, mais o aluno vai estar bem na escola, porque o aluno gosta disso.	p. 9
	Nos tornamos corresponsáveis na construção de um projeto para aquela escola, seja pedagógico, seja administrativo, seja financeiro, e por isso é tão importante que as relações na escola sejam relações muito transparentes, relações muito, até afetivas, eu vou dizer isso, porque escola e comunidade é um corpo único, a gente tem que tentar preservar esta relação entre escola, o aluno e a família, porque, senão, o próprio aluno vai sofrer e nenhum de nós quer, nem a escola e nem as famílias, que os alunos não se sintam felizes na escola e têm que se sentir. Então, o maior desafio é da corresponsabilidade.	p. 9-10
	Mas todas elas (as escolas), com essa gestão democrática, têm um compromisso para construir um projeto que atenda aquela comunidade e que consiga se sustentar com a educação de qualidade	p. 11
	E a gestão democrática do ensino público, embora tenha um arcabouço legal muito forte na nossa educação brasileira, ele precisa ser construído todos os dias. Não se pode achar que a gestão democrática está ultimada, está acabada. Não está e não vai estar nunca. A gente sempre tem que se perguntar será que é isso mesmo que a nossa comunidade está precisando? Será que é isso mesmo que nós estamos oferecendo para o nosso aluno e é o que ele precisa? Então, acho que isso aí a gente vai muito tempo discutir a gestão democrática, em todos os momentos.	p. 12
	conselho escolar, ele vem a somar, ele não pode estar acima da direção e nem abaixo da direção, eles têm que estar ao lado, prestando o suporte, dando suporte para a direção, para que aquela direção tenha mais firmeza naquilo que ela está fazendo	p. 17
	Tem muitas direções que eles têm medo do conselho escolar, porque acham que os conselhos escolares vão tirá-los da direção. Quando uma direção ela é responsável, ela é transparente, ela simplesmente, ela tem sim o respaldo, tanto da comunidade, tanto dos alunos, dos segmentos dos alunos, professores, principalmente professores, professores exigem muito, e cobram muito, e com razão, tem coisas às vezes que a gente tem que cobrar mesmo. Pais e funcionários, então nós temos que ter esse, porque nós somos um elo entre a comunidade e a direção, e nós temos que ter transparência e responsabilidade	p. 18
	Se está construindo, buscando a construção de uma gestão democrática, na essência ela não acontece, mas muitas vezes são nas pequenas práticas, nos pequenos gestos, nas pequenas atitudes é que a gestão democrática se coloca.	p. 21
	este caminho da gestão democrática não pode ser um caminho solitário, ele é solidário, e esta construção solidária, ela leva tempo, ela nos tira o sono, ela provoca às vezes divergências, [...] o caminho nos ensinou que este caminho é coletivo.	p. 21
	Ainda existe dois conceitos aqui que a gente precisa lembrar, que é o respeito e o ouvir. Para a gente possa divergência e convergência, a gente precisa respeitar o outro e a gente precisa ouvir o outro e também falar e ser ouvido	p. 24
Transcrição 6 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	Uma comunidade que tem a ver justamente com essa ideia desse espaço pedagógico ampliado, o quanto os conhecimentos deles nos ajudam a compreender o mundo, nos ajudam a compreender a nós mesmos	p. 8
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal- Relacional	Então, é importante que o diretor tenha essa, que a equipe diretiva tenha esse aspecto bastante presente. Ouvir, agir e mediar democraticamente. Eu, como diretor, como equipe diretiva, tenho que saber ouvir a minha comunidade como um todo. Toda a minha comunidade escolar e saber agir e mediar democraticamente todas as questões que estão na nossa escola, no nosso ambiente de trabalho. Construir um trabalho colaborativo. Se eu tenho um planejamento, se eu confio nas pessoas que estão	

Apelido: T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	comigo, se eu delego tarefas, se eu trabalho a empatia, sem ouvir, agir e mediar democraticamente, eu tenho que fazer um trabalho colaborativo. Onde todos estarão dentro desse planejamento, cada um cumprindo com a sua função. O engajamento. Trabalhar engajado com a comunidade. Saber engajar aquela comunidade, aquela equipe, para que as relações lá na escola aconteçam de uma forma tranquila. A valorização. Valorização da formação continuada. Saber valorizar, saber trabalhar. Buscar dentro do planejamento a valorização, a formação continuada, a partir das minhas ações, das minhas atividades lá na minha comunidade como um todo. E buscar a reflexão sobre todas as questões. Buscar a reflexão sobre aquele planejamento que eu fiz, sobre aquele planejamento que eu tenho. Buscar refletir se nós estamos no caminho certo. O que nós precisamos fazer para que haja uma mudança dentro dessas ações que a equipe diretiva vem fazendo. Então entendemos que a partir de todos esses aspectos, a direção da escola, a equipe diretiva, o gestor da escola vai conseguir construir um trabalho e relações na sua comunidade escolar. As relações na sua comunidade escolar, no seu ambiente escolar, acontecerão de uma forma bastante tranquila.	
	a construção da gestão democrática coletiva que nós entendemos. Ela se dá a partir dessa eleição para diretores e diretoras, vice-diretores e vice-diretoras, com uma política educacional e o financiamento público da educação, que a gente sabe que são necessários para que essa atuação enquanto gestores aconteça, tendo presente o respeito à diversidade e à participação dos conselhos que estão inseridos ali na atuação, e aí nós trouxemos como exemplo das associações de pais e mestres, dos grêmios estudantis, o fortalecimento dessa participação estudantil, democratizando essas relações, democratizando a participação e a construção e a contribuição de todos, principalmente nessa construção de projeto que queremos, e aí entendemos que a formação, tanto nós gestores, quanto todos os professores e professoras envolvidos também no processo, necessitam ter para pensar e para realizar essa gestão escolar e democrática que entendemos, construída então coletivamente.	p. 7
	Colocar as pessoas para conversar, colocar as pessoas para fazer a gestão, implica acionar diferentes formas de ser e de estar, e diferentes forças que esses coletivos são capazes de constituir juntos. Então, também pensar o quanto a gestão da escola ela é capaz de se potencializar a partir da experiência e da contribuição de cada um. E nessa medida, colocar em movimento processos que muitas vezes, nem mesmo quem está à gestão, à frente da gestão da escola, ou que está na equipe diretiva da escola, consegue antever com clareza.	p. 9
Subcategoria: Gestão Financeira		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 1 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira Apelido: T1 – Administrativo-Financeira	Quando se fala em autonomia financeira, há necessidade, primeiro, de se montar um plano de execução, um plano de execução desses recursos de forma coerente, junto com a comunidade escolar. Vocês devem dar ampla divulgação, amplo conhecimento para a comunidade escolar desses recursos, não só dos recursos da ingressão, mas também da execução desses recursos.	p. 2
	A autonomia financeira tem como base o repasse de recursos para a manutenção da escola, seja para custeio, para aquela aquisição de pequenos bens e serviços no dia a dia, assim como investimento com pequenas obras a serem feitas na escola durante a sua execução.	p. 3
	A não prestação de contas desses recursos implica no não recebimento de recursos para o quadrimestre seguinte, bem como o lançamento do nome dos senhores no cadastro de inadimplentes.	p. 3
	A autonomia financeira é o recurso principal que cai mensalmente nas nossas escolas. Então, é uma modalidade de repasse de recursos para as nossas escolas da rede estadual e que visa possibilitar todo o processo de manutenção e investimento lá na ponta das nossas escolas.	p. 7
	Os recursos da escola, eles são estruturados como receita da escola, né? Então, por exemplo, o próprio processo, se você faz algum tipo de gincana, algum tipo de evento dentro da escola onde você tem a arrecadação de recursos, esses recursos, eles vão ser estruturados dentro da receita da própria escola, né?	p. 9
	Todos os recursos recebidos por parte da escola são considerados recursos públicos e precisam ter muito cuidado. Eles são, então, depositados na conta da autonomia	p. 9

	financeira da escola. Ele é registrado, ele deve ser feito registro em ordem cronológica, em livro caixa, né? Ou seja, outro tipo de modelo mais moderno, vamos dizer assim, né? Planilha de Excel, onde a gente pode identificar as operações de entrada e retirada de recursos para a própria verificação do conselho escolar,	
	Lembrando aqui que o diretor da escola é uma autoridade naquele espaço específico. Ele é eleito ou nomeado para ter a guarda da administração dos recursos, a guarda daquela escola, e assume as obrigações respectivas ao cargo. Ele é o ordenador de despesas daquele espaço como um todo. Aqui, o diretor da escola, junto com a sua equipe diretiva, ela tem que apresentar, quadrimestralmente, a prestação de contas, contendo a documentação, toda a documentação que comprova os gastos incluídos lá diretamente no sistema FPE. E aí, depois, ele passa, então, pelo processo de aprovação dentro do conselho escolar	p. 10
	O conselho escolar, ele vai fazer o processo de fiscalização e aprovação da prestação de contas como um todo. E na CRE, na Coordenadoria Regional de Educação, ela vai fazer a análise e homologação desta prestação de contas como um todo.	p. 10
	A gente entende que esse recurso na mão do diretor é um dos recursos mais bem aplicados que a gente pode ter, porque é a comunidade escolar, é o diretor da escola, é a equipe diretiva que sabe lá na ponta onde é necessária a intervenção.	p. 14
	Hoje, a prestação de contas da alimentação escolar, ela está toda digitalizada, informatizada. Então, hoje, o diretor já não tem mais a necessidade de entregar documento na coordenadoria. Toda a documentação, ela deve ser digitalizada, ela vai ser digitalizada no sistema FPE, tem campos específicos para apresentar essa documentação.	p. 27
	sobre a gestão da prestação de contas e esse controle que é realizado, é bom destacar que esse sistema com finanças públicas do Estado, a gente denomina como FPE, ele se dá tudo de forma eletrônica, de forma informatizada. [...] Ele traz informações gerenciais, informações necessárias, de modo que a gente consegue compor uma gestão, um processo. Procedimentos de análise de prestação de contas que são adotados na coordenadoria regional, tá bom? Então, vai regulamentar toda essa parte e complementar a parte da prestação de contas, ok?	p. 28
Transmissão 9 Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira 2 Apelido: T9 - Administrativo- Financeira 2	Entendi o que eu preciso fazer, entendi a questão de manutenção preventiva, a importância, mas como eu posso fazer isso? Eu posso contratar tudo direto pra escola? A resposta é não. Nós temos dois tipos de intervenção de ação de manutenção na escola, ou de obras na escola. Um tipo que exige projeto de engenharia, e outro que não exige projeto de engenharia.	p. 4
	Então, o dinheiro entra na conta da escola, e a escola, através do processo de três orçamentos, ela faz a contratação.	p. 6
	Então, dentro da (lei) 8666, nós podemos contratar, por dispensa de licitação, até R\$ 17.600 e obras, compras e serviços. Obras e serviços de engenharia, a gente consegue contratar até R\$ 33.000 por dispensa de licitação. Os famosos artigos 1 e 2, incisos 1 e 2 do artigo 24. Da lei 8666. Passados esses valores, nós temos a possibilidade de contratar via licitação, carta-convite na autonomia financeira. Então, isso é uma atribuição, uma competência exclusiva das escolas para fazer a carta-convite. Por exemplo, nós não temos essa competência legal, essa é uma competência da autonomia financeira, que a autonomia financeira deu aos diretores de escola, para facilitar, justamente, acho que o Guilherme comentou isso ontem, que é dar mais liberdade e dar mais possibilidades do diretor da escola, da comunidade escolar, fazer as coisas na própria escola. Porque a escola sabe exatamente o que ela precisa, ela tem na sua região, ela tem uma rede de apoio, muitas vezes presta serviços, doa projetos, doa material, e o diretor sabe muito bem qual é a necessidade daquela escola, ele conhece muito bem o que a escola precisa. E ele consegue resolver muita coisa.	p. 7
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal- Relacional Apelido:	entendemos que a gestão, ela não se faz sozinha, ela não se constrói sozinha, ela se constrói coletivamente no diálogo, no respeito à contribuição de todos aqueles que vivenciam a nossa escola e a nossa realidade escolar.	p. 4
	É necessário que nós possamos contar com a participação de todas e todos nessa construção, nesse processo coletivo, e nós entendemos que isso se dá por dois meios: possibilitando a autonomia da participação de todos no entendimento de como essa construção pode se dar, assim como no processo descentralizado das decisões, porque nós sabemos que a equipe diretiva, ela é composta, então, por uma série de	p. 5

T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	profissionais que são profissionais da área da educação, mas que são competentes naquele lugar que estão ocupando na gestão. Então, descentralizar essas informações, descentralizar essas decisões, são importantes para o quê? Para a melhoria e a qualidade dessa gestão, dessa atuação que vai acontecer lá dentro da escola, e que vai ser construído a partir de um projeto para essa escola.	
	O processo de autonomia, [...] vai se dar a partir da existência, então, dos órgãos colegiados, que a gente sabe que estão presentes nas decisões também, na construção dessa gestão coletiva dentro da escola, dessa construção de um projeto de escola, ou seja, o que eu quero para a minha escola e como eu posso fazer isso, e eu estou falando aqui enquanto grupo, e aí, para isso, a nossa atitude, a nossa participação precisa ser democrática e inclusiva, inclusiva no sentido de respeitar a contribuição de todos aqueles, então, como eu falei inicialmente, que compõem esse espaço, que compõem a participação da construção da nossa escola.	p. 5
Categoria: Ser diretor		
Subcategoria: Atribuição dos diretores		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 1 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira Apelido: T1 – Administrativo-Financeira	Como diretor, vocês não vão estar mais só focados na questão pedagógica, mas principalmente na gestão da escola. E gerir os recursos, então, como eu disse, é a parte mais importante, porque isso tem uma série de consequências não só para a escola, mas também para a vida de vocês. Principalmente na questão da prestação de contas após o exercício.	p. 2
Transcrição 2 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica Apelido: T2 – Dimensão Pedagógica	Qual é a responsabilidade fundamental do gestor escolar? O desenvolvimento de uma cultura de ensino e aprendizagem que seja eficaz na escola e efetiva. Então, o que cabe a esse gestor? O gestor precisa liderar, coordenar, conduzir um trabalho que seja coletivo, com todo o seu corpo docente, com a sua equipe gestora e que ele seja colaborativo, porque eles têm o dever de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, em todos os seus aspectos de desenvolvimento. Então, o gestor precisa considerar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos os estudantes da sua escola. Mas o que é esperado especificamente do diretor com relação a essa competência? O diretor precisa conhecer as características pedagógicas de todas as etapas e modalidades que são oferecidas na sua escola.	p. 4
	O diretor precisa conhecer o entorno da sua região. Ele precisa reconhecer fatores internos e externos à escola, mas que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes. Ele precisa conhecer a sua comunidade escolar. Além disso, o diretor precisa também incentivar, apoiar e acompanhar, principalmente, com muito apreço, com muito cuidado, com muito carinho e atenção, a formação do corpo docente da sua escola.	p. 4-5
	O diretor, [...] é quem promove, lidera e articula a construção dessa proposta pedagógica da escola e também do plano de gestão de cada uma dessas escolas. Então, ele deve conduzir uma proposta colaborativa, onde ele trabalhe com os seus pares, e uma proposta consistente, refletindo as necessidades e a realidade da sua escola. Para conduzir esse planejamento pedagógico, ele precisa coordenar todas as ações e principalmente participar da criação de estratégias para que ele consiga acompanhar e avaliar permanentemente o aprendizado do estudante e o seu desenvolvimento integral. Só dessa forma, acompanhando, se engajando e coordenando todas essas ações, ele consegue efetivamente auxiliar o planejamento pedagógico e garantir que o desenvolvimento integral do estudante seja atingido.	p. 5
	É fundamental que o professor diretor, que está diretor, mobilize todos dentro da sua escola com o compartilhamento, tanto dos objetivos de aprendizagem, quanto das responsabilidades que todos têm em atingir esses objetivos.	p. 5
	É de competência do gestor escolar também garantir que todos sejam apoiados para que o objetivo do desenvolvimento integral do estudante seja atingido.	p. 6

	E, principalmente, o diretor tem que promover, com o apoio, obviamente, dos sistemas de ensino, com o apoio da coordenadoria regional de educação e da própria secretaria, condições para o atendimento de todos os estudantes, [...]. Ele tem que promover que todos os estudantes efetivamente se desenvolvam.	p. 6
	o diretor tem por dever prevenir qualquer tipo de discriminação e também fomentar momentos de reflexão, momentos formativos, momentos de escuta, certo? Para a conscientização e prevenção na escola, prevenção ao bullying, prevenção à violência, a todos que porventura sejam diferentes e os demais que precisam aprender que todas as individualidades têm que ser acolhidas, que têm que ser respeitadas e que todos os colegas são iguais e têm os mesmos direitos.	p. 7
	deve desenvolver a compreensão de políticas educacionais que têm essa matéria como condição. É preciso que o diretor conheça quais são as políticas educacionais que garantem o desenvolvimento equânime e a aprendizagem integral dos estudantes. Além disso, é necessário também ao diretor que ele garanta experiências de ensino adequadas e um ambiente escolar propício para que aconteça o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais	p. 8
	, além do diretor compreender a necessidade do seu estudante participar da avaliação diagnóstica e formativa, o diretor precisa também compreender a análise dos resultados dessas avaliações.	p. 10
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	E o diretor é a figura central. É a figura que emociona o trabalho pedagógico da escola. E o restante vem como soma, com a maior naturalidade.	p. 8
	O diretor deve dialogar com a coordenadoria sempre. E dialogar é inteirar-se dos objetivos e das ações da secretaria. E comprometer-se com a equipe de governança.	p. 14
	O diretor, ele sempre será um líder. Claro que ele é um líder, né? Por quê? Porque ele tem a função de liderar essa escola. Só que quanto diretor, digamos, puro, se eu fosse pegar um diretor exatamente, não só de uma instituição de ensino, eu teria o quê? Ele tem a função de guiar, orientar a gestão financeira, os recursos humanos, as questões pedagógicas e a questão administrativa. Ou seja, orientar mais fragmentado, mais setorizados. Então, ele tem a função de comandar a instituição.	p. 16
	Eu tenho que saber ouvir, eu tenho que saber dialogar com o outro, né? Porque se eu estou falando em saber tomar decisões, eu não tomo essa decisão sozinho. Mas para eu tomar a decisão, eu preciso saber perceber quem é a minha comunidade, quem é a minha escola. Por isso, vínculos e pertencimento	p. 17
	Então trabalhar gestão é estar diretor, também estar gestor, mas acima de tudo liderar e gestar competências e conhecimentos. E principalmente, reconhecer-se no outro e na sua escola. Porque se eu estou e sou diretor nessa escola, é porque não é apenas por um cargo, formando equipe, ajudando essa comunidade, cada um no seu tempo, a cada três anos, mas principalmente formando pessoas para transformar uma sociedade que está em mudança,	p. 19
	O gestor tem que saber a prioridade da instituição com a qual ele está à frente.	p. 24
Transcrição 6 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	Nós, como gestores, precisamos tomar frente, precisamos estar atentos a esses processos de estudos, de planejamentos, de sustentação teórico-metodológica, porque é do nosso trabalho, não tem como fugir. E é algo também tenso, é algo que é complexo, que não depende de um fator só.	p. 3
	Porque ele vai abrir portas, ele vai incentivar, ele vai potencializar, ou não, não é mesmo?	p. 11
Transcrição 7 Curso de Formação de Gestores Escolares - Planejamento e organização do trabalho escolar Apelido T7 - Planejamento e	Ele como diretor. Se ele entender a importância da educação, o que significa a educação e o seu papel na sociedade, e, conseqüentemente, como ele se envolve como o principal envolvido, o líder da escola, como é que ele se envolve nesse processo. Então, isso é muito importante. [...] é preciso que o diretor da escola, a sua equipe, saibam da importância da educação, do seu lugar na sociedade, e saibam também qual é o papel deles como gestores, como líderes no processo do ensino e da aprendizagem.	p. 3
	O planejamento é fundamental e é o primeiro das funções do gestor, do administrador. O administrador de uma escola, assim como qualquer administrador, ele tem no mínimo quatro funções administrativas. Função planejamento, função organização, função direção e função controle. Então, o planejamento é a primeira	p. 7

organização do trabalho escolar	função. E aqui, o diretor e sua equipe devem se concentrar para fazer bem essa primeira função.	
Transmissão 9 Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira 2 Apelido: T9 - Administrativo-Financeira 2	O diretor tem de conhecer o seu grupo de recursos humanos, de conhecer a equipe que está lá na escola trabalhando com vocês, de vocês terem esse quadro conhecido e organizado por vocês.	p. 10
	Então, um dos nossos objetivos é a organização da vida funcional dos servidores e professores. [...] E vocês, como diretores, muito mais, porque vocês têm esse professor, esse servidor na escola com vocês, onde vocês vão acompanhar toda a questão de efetividade, toda a questão da colocação lá no nosso sistema, [...] dessa carreira que o professor lá está fazendo. Então, tudo aquilo que não for colocado, que não for organizado de forma correta trará no futuro uma consequência e talvez lá até na aposentadoria desse servidor, e vocês devem ter ouvido falar, tem que fazer uma regularização, tem que regularizar alguma coisa ou retificar alguma situação na vida funcional do professor. Então, é importante, e vocês são responsáveis por essas situações lá na escola, vocês têm essa responsabilidade, esse cuidado que vocês têm de receber esse servidor e receber sempre com muito carinho para o trabalho, que é isso que a gente quer, mas ter esse cuidado na organização da vida funcional.	p. 13
	Vocês, são vocês e seus vices, a equipe diretiva, são os grandes responsáveis pela coordenação e gerenciamento dos recursos humanos na escola de vocês, com a inserção de todas as informações no sistema, permitindo um fluxo correto e contínuo do provimento dos recursos humanos, para que não haja prejuízo na vida funcional dos docentes e servidores e, principalmente, nas atividades letivas.	p. 16
	O diretor, nas suas atribuições, ele precisa ter esse conhecimento dessas ferramentas (sistemas), e com esse gerenciamento desses recursos humanos, junto com o perfil da equipe que ele irá formar, organizar, o que ele vai acabar tendo? Um bom clima de trabalho, o que vai levar a uma melhoria na qualidade de ensino.	p. 21
	Então, o que vem a ser a confirmação funcional? Ela está baseada no decreto 527211 de novembro de 2015 e diz que, no artigo 6º, que o responsável pelo teste da efetividade no sistema RHE é quem responde pelo pagamento, de fato, de todos os servidores que são da sua equipe. Então, o diretor é responsável por essa confirmação.	p. 22
	essa aqui é um formulário que vocês mais vão usar, que é o formulário de distribuição da carga horária, eu sei que a Daniela já falou que vocês vão fazer no ISB, que vocês vão fazer no PGRH, mas sempre que vocês tiverem uma alteração da carga horária do professor na escola, pode ser de turno, pode ser a função, era docente, deixou de ser docente, passou a serviço de diretor, deixou de ser diretor.	p. 24
	Responsabilizar-se pela exatidão dos dados declarados, bem como pela guarda dos documentos administrativos e pedagógicos que comprovem as matrículas e a frequência dos alunos (Censo Escolar)	p. 30
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal-Relacional Apelido: T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	O diretor tem que ter presente, a equipe diretiva, o gestor, a liderança, o planejamento, a confiança, o delegar tarefas, a empatia, o ouvir, o agir, mediar democraticamente, um trabalho colaborativo com a minha equipe, o engajamento, a valorização da formação continuada e a reflexão.	p. 3
	o diretor da escola, ele é tido como uma autoridade naquele ambiente, né? E tudo o que ele faz acaba refletindo na comunidade.	p. 14
	o diretor, como gestor, deve buscar a comunicação não violenta [...]. Buscar enxergar as necessidades dos servidores e buscar sempre a conciliação. Tentar enxergar as necessidades de cada um dentro da escola.	p. 21
Subcategoria: Dimensões de gestão		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 1 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira	Voltando a esclarecer para vocês que o nosso objetivo aqui é instrumentalizá-los. Essa dimensão, o objetivo da dimensão administrativa financeira na escola é viabilizar o trabalho escolar. É para isso que ela existe no ambiente escolar.	p. 5

Apelido: T1 – Administrativo- Financeira		
Transcrição 2 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica Apelido: T2 – Dimensão Pedagógica	Quando a gente fala da dimensão pedagógica, é o que mais faz brilhar o coração de um educador, que faz brilhar os olhos e aquecer o coração. Porque a dimensão pedagógica, ela é considerada a parte mais importante da gestão escolar. Ela está diretamente relacionada à atividade principal da escola, que é promover o desenvolvimento dos estudantes, para que a gente consiga contribuir com a sua formação.	p. 3-4
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal- Relacional Apelido: T10 - Dimensão Pessoal- Relacional	Qual é a ação necessária e a transformação necessária para pensar essa dimensão, a política institucional, assim como a dimensão pedagógica, que é uma dimensão fundamental também para a gente pensar nas práticas, nas ações transformadoras necessárias da realidade da nossa escola, a dimensão administrativa financeira, que é outra dimensão que também está presente na nossa atuação, enquanto gestores de escola, e nós temos aqui também uma série de ações para pensar e para organizar em relação a essa dimensão, assim como a dimensão relacional e pessoal, porque nós estamos falando de uma construção coletiva de escola, em que seres humanos estão envolvidos, pessoas com interesses, com compreensões, então a dimensão relacional e pessoal também é importante ser pensada, ser preparada, ser organizada, para que a gente possa então pensar a gestão da nossa escola.	p. 6
	Então, trazendo essas quatro dimensões, a gente começou a trabalhar na semana passada pela dimensão político-institucional. Então, essa dimensão político-institucional, ela fala sobre a liderança escolar em si, o papel social da escola e o papel social do gestor escolar. Isso tudo focado na garantia do direito à educação [...]. Essa dimensão político-institucional, ela tem sete competências específicas. A gente teve que selecionar algumas dessas competências a serem trabalhadas nessas primeiras 40 horas. [...] A gente trabalhou duas competências específicas relacionadas à dimensão político-institucional. A primeira foi liderar a gestão da escola e a segunda foi a quinta competência específica, relacionar-se com a administração do sistema com a rede de ensino. [...] A gente precisa transformar essas competências em questões materiais, em atribuições materiais. E a nossa ideia de materialização é trazer pra discutir com vocês estes conteúdos e pensarmos como é que a gente pode fazer pra melhorar estes aspectos ao longo dos próximos três anos. A dimensão seguinte, que é o cerne, o centro do nosso trabalho, é a dimensão pedagógica. Então, a gente precisa garantir a efetivação da aprendizagem de qualidade. E essa efetivação da aprendizagem de qualidade enquanto competências específicas, ela traz sete competências também e a gente resolveu trabalhar de forma mais focada duas nesse primeiro momento. Conduzir o planejamento pedagógico e coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação.	p. 28-29
Subcategoria: Gerenciar/administrar/liderar		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	Líder é aquele que arrasta a sua comunidade. Por que arrasta? Porque acolhe, porque promove, porque escuta, porque trata com gente, porque olha com carinho, emociona, faz com que o professor se sinta motivado a ir para a escola. E não simplesmente, o professor vai para a escola, vai reto para a sala de aula, lada a sua aula e sai da escola. O líder acolhe, promove e conta com as pessoas para ajudar a pensar e decidir. E o gerenciar é o que nós fazemos.	p. 7
	O gerenciamento envolve o quê? Administração de bens, realizar orçamentos, que todos nós, como diretores, sabemos que vivemos isto diariamente. Tratar da avaliação do desempenho dos alunos, cuidar com muito carinho do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, observar com muita clareza os índices de permanência e promoção na vida escolar dos estudantes, zelar para que o aluno venha para a escola.	p. 7

	Se dá ordens, se exige obediência. Eu posso não dizer que eu exijo obediência, mas a minha atitude, o meu corpo, o jeito de eu falar, poderá estar imprimindo essa marca. Uma marca de gerenciamento. Mas é essa a marca que eu quero deixar na minha gestão? Uma marca de gerenciamento ou uma marca de liderança? Vamos adiante. E o que é liderar? Olha que lindo. Liderar é servir.	p. 8
	Liderança é diferente de gerenciamento. Gerenciar é administrar, é dar ordens, é cobrar resultado. Gerenciar é dar ordens. O que significa dar ordens? Alguém vai agir do corpo para baixo.	p. 9
	Eu tenho que ser um exemplo de professor, um exemplo de gestor para mostrar tudo isso com humildade, porque a minha fotografia, a minha imagem, ela reflete tudo da escola. Então, essa humildade, eu tenho que ter. Pessoas humildes fazem o que é certo. Pessoas humildes fazem e influenciam a liderança e inspiram. Liderança é igual a caráter. Influenciação inspira confiança, busca da excelência. E a liderança é igual a quê? Enorme responsabilidade. Liderar é servir. Liderar é colaborar.	p. 9
	A gestão escolar é subordinada às orientações gerais da mantenedora. A autonomia da escola e do diretor é relativa. Isso está na lei. Eu sou eleito na escola, mas na minha documentação eu sou designada.	p. 13
	Mas para eu tomar a decisão, eu preciso saber perceber quem é a minha comunidade, quem é a minha escola. Por isso, vínculos e pertencimento. [...] vou trabalhar exatamente para entrar nas questões de excelência ou como a gente vai ouvir muito, né? Modelo de excelência em gestão. Eu vou primeiramente, assim, ter essa conectividade entre tecnologia, colaboração e conteúdo. Isso faz uma gestão, né? [...] O que é realmente trabalhar por excelência? Trabalhar com um modelo de excelência em gestão, nós vamos cair muito na questão da administração. Mas quando eu trago pra dentro da escola, eu não vou ter um cliente, eu vou ter um indivíduo, eu vou ter um ser humano. Eu tenho o meu público que vai ser diferente de uma instituição pra outra. Eu posso ter escolas na mesma cidade, no mesmo município, nos bairros diferentes, que vão ter públicos diferentes, vão ter vontades diferentes, características diferentes. Então, o modelo de excelência é um modelo que avalia a gestão de empresas públicas, privadas, de pequeno, médio ou grande porte em relação ao seu grau de maturidade organizacional e excelência. E eu posso trazer para onde? Para a instituição. Eu não vou enxergá-la como uma empresa, eu vou enxergá-la como um local, uma estrutura que há um planejamento e uma intencionalidade na educação. Formar, transformar e construir. Muta, por favor. E aqui a gente vai entrar exatamente no quê? O que compõe isso? As lideranças, o desenvolvimento de parcerias, comunidade e dentro da escola, aprendizado organizacional, pensamento sistêmico, que é muito importante [...], Mas eu tiro o cliente e coloco o quê? Do meu público e principalmente da comunidade onde estou inserido. Responsabilidade social para quê? Gerar valor, princípios, construções. Estratégia, planejamento, estrutura e identidade. Eu não faço sozinha como diretor e gestor, eu faço como equipe, que é planejar, atribuir, liderar, comunicar, integrar, respeitar, delegar.	p. 17
Transcrição 6 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	Liderança corresponde à gestão de pessoas, porém abrange outras dimensões, como a gestão administrativa, de currículo, de resultados, entre outros. E aí, claro, essa grande figura não é o faz-tudo, mas é o articulador	p. 8
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal- Relacional Apelido: T10 - Dimensão Pessoal- Relacional	O diretor, a equipe diretiva, tem que cumprir o papel de liderança, estar à frente das atividades, das ações da escola. Então, a importância dessa liderança que vocês vão exercer, esse papel que vocês vão exercer frente à escola. O planejamento. Planejamento importantíssimo. Vocês têm que ter as ações de vocês, como líderes da escola, planejadas. Um planejamento estratégico de como vocês vão atuar, de como vocês vão trabalhar. Este é um aspecto importantíssimo nas relações na escola, no ambiente escolar. A confiança. Confiar na equipe de vocês. Confiar tanto na equipe diretiva, quanto em toda a equipe de trabalho que constitui aquela unidade escolar. Seja lá o professor, o servidor, toda a equipe, e também a confiança naquela	P. 3

	comunidade em que vocês estão inseridos. Então, este é um aspecto que vai trazer uma importância muito grande nas relações na escola. Saber delegar tarefas	
Subcategoria: Planejamento/Plano de Ação/Projeto Político Pedagógico		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	Plano de ação do diretor. É o planejamento da instituição. O plano de ação é aquilo que eu quero alcançar. O que envolve toda escola. Ele faz parte do plano integrado como nós já vimos. O projeto político-pedagógico. O projeto político-pedagógico é aquele fio condutor. O projeto político-pedagógico ele vai passar por todas as etapas do meu fazer pedagógico. Ele elabora, ele executa, ele reflete, ele depura. E nós precisamos ter esse fio condutor e ali diz a camisa de força. Essa camisa de força não é algo estanque, amarrado, mas sim algo que nós temos que delimitar. Temos que saber exatamente como conduzir e quais os passos a dar até aquele momento. A avaliação. O PI, o plano integrado, tem que ter avaliação. A avaliação é que vai nos dar todos os parâmetros, vai nos dar todo o material para que a gente faça a melhoria daquilo que nós queremos. Na gestão, no pedagógico, no administrativo, no financeiro. Então, a gestão integrada é um conjunto de procedimentos. Traz as diretrizes, objetivos, gestores que serão alcançados pela escola. Por que nós pensamos nesse processo de gestão? Partindo do plano integrado, o plano de ação, o plano de metas, o projeto político-pedagógico e o regimento. O regimento vai normatizar tudo isso que nós estamos falando, todo esse processo de gestão. Aqui está mais detalhado o que eu acabei de falar para vocês.	p. 24-25
	O planejamento vai nos dar as condições, vai ser o fio condutor da nossa gestão. Nós podemos ter, com o caminho definido, uma gestão de qualidade, não tanto sofrimento, porque o diretor sofre na escola, porque às vezes parece que só tem problemas e não tem soluções.	p. 26
	Imaginem um espiral onde eu tenho o plano de metas, eu tenho o projeto político-pedagógico, eu tenho o regimento. Nada pode estar se confrontando, nada pode estar de encontro. Tem que estar inserido, interdisciplinarizado. Então, vejam, nós vamos falar muito em planos, em planejamentos e não são documentos. E não são mais uma exigência. Sim, é uma maneira de que a gente consiga trabalhar de uma forma qualificada, uma forma pensada, uma forma onde a gente possa fazer a previsão tanto do aspecto pedagógico, administrativo e financeiro. Porque o pedagógico precisa sempre do apoio, do alicerce do administrativo e do financeiro.	
Transcrição 6 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	A coordenação do esforço humano coletivo que remete obrigatoriamente ao seu caráter político, que são as escolhas que a gente faz, que é o nosso projeto político-pedagógico, que é a operacionalização do PPP, que é a colocação desse PPP na prática, não é? A funcionalidade dele, não é? Dar vida para ele, as interações, as aprendizagens e as transformações que isso tudo vai gerar.	p. 11
	quando eu tenho um PPP vivo, que ele faz parte do cotidiano da escola	p. 12
	compartilhar isso com as famílias nos ajuda a legitimar o nosso trabalho para que eles possam ver, bom, essa escola sabe o que faz, tem referências sobre o que faz, porque a gente, de novo, a gente estuda muito para a gente poder saber, gerir uma escola, lidar com as questões de aprendizagem, então a gente fazer esse documento realmente o nosso aliado, sempre, em todos os momentos, porque a gente está num momento de muita opinião sobre a nossa profissão, a gente escuta nas mais diferentes esferas e pessoas, conselhos para a nossa profissão, sendo que essas pessoas não são formadas, elas não têm o nosso conhecimento, e esse documento vivo na escola, ele permite que a gente coloque limites em relação a isso também. Então, acho que é fundamental sempre pensar nessas implicações com o PPP nas escolas.	p. 12-13
Transcrição 7 Curso de Formação de Gestores Escolares - Planejamento e organização do trabalho escolar Apelido T7 - Planejamento e	Isso porque, sem planejamento, que organize e dá sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontâneas, imediatistas, e notoriamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que, tanto prejuízo, causa a educação. Então, é preciso a gente trabalhar com o planejamento de forma racional, saber o que temos que fazer hoje e amanhã, qual é o próximo passo, revisar o que nós fizemos, dentro de toda uma programação, uma ordenada, um trabalho bem programado. Isso se faz, de fato, com o planejamento. Para a gente sair do dia de fazer as coisas conforme aconteçam. Hoje fazem isso porque... Quer dizer, tudo que vier primeiro é o que vamos fazer. É improvisação. Isso não é bom para a educação. Isso acaba prejudicando o processo de aprender do aluno, que é o nosso foco. Então,	p. 4

organização do trabalho escolar	sem planejar, isso significa que vamos trabalhar, mas sem direção, claro, e sem consistência entre as ações que nós fazemos no dia a dia. Não temos uma direção, como se diz, para quem está viajando, se você não sabe aonde vai, qualquer caminho serve. Isso não é bom para a educação. Nós sabemos o quanto nós temos responsabilidade. E, conseqüentemente, é daí que nós temos que trabalhar com o planejamento. Porque ele nos elucida o caminho que nós queremos trilhar para a formação, para a educação dos nossos educandos. Então, isso é muito importante.	
	Então, o planejamento educacional surgiu como uma necessidade e também como método de administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana, que são, portanto, uma desdemanda da educação. Então, o planejamento é necessário, sim, mas não é só para planejar e ter um planejamento bonitinho para deixar no quadro. Não! Ele vai ser o nosso meio de trabalho.	p. 6
	O planejamento desenvolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da educação. Temos que entender a educação. O planejamento nos leva a entender o que nós queremos com a educação, o que para a escola significa educar. Também sobre a gestão da escola, como vamos gerenciar a nossa escola para efetivamente fazer com que a educação seja aquilo que nós queremos, e suas possibilidades de ação, como que será a intervenção nossa para que tudo que nós objetivamos, planejamos, se torne realidade na nossa escola	p. 6
	O planejamento é considerado como a mais básica, ou seja, a principal, essencial e comum de suas dimensões. Porque ele abrange o todo de uma unidade escolar, uma vez que é inerente a todas as outras. Dele sai a organização, a direção, o controle, os outros planejamentos, o planejamento da escola, do projeto currículo pedagógico, do plano de aula, tudo provém do planejamento geral da escola, do planejamento da educação da escola.	p. 7-8
	Vai adequar o planejamento de acordo com os cenários que estão acontecendo. Se for um cenário positivo a nível do estado, a nível do município, a nível do país, aí você trabalha com o planejamento mais positivo possível, aquele cenário positivo. Se o cenário que vem não é nem ruim, nem tão bom, mas possível, aí você tem esse cenário. Mas se o cenário que vem, se o que o ambiente te oferece de possibilidades são muito mais negativas, daí você tem uma outra alternativa. Por isso que o planejamento nos ajuda a enxergar todas essas possibilidades e a trabalhar com estratégias para que, mesmo assim, a gente consiga implementar aquilo que nós queremos para a nossa escola.	p. 9
	Pelo planejamento, delinea-se, portanto, o sentido, os rumos e a presença, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos objetivos, resultados pretendidos. É o planejamento que faz isso. Com o planejamento, você vai definir os rumos da escola, a abrangência, até onde a escola quer chegar, as perspectivas e as especificidades das ações que você quer desenvolver na escola, necessidades para o alcance desses resultados, o que a escola pode sozinha fazer, o que ele vai precisar, por exemplo, da Secretaria da Educação, da comunidade, qual é a parte da responsabilidade dos pais, por exemplo, para os alunos	p. 11
	A primeira pessoa responsável pelo planejamento da escola é o diretor. Porque o planejamento é a sua principal ferramenta de gestão. Então, ele é o primeiro a se interessar pelo planejamento. O planejamento não é o inimigo do professor, do diretor. Pelo contrário, é o seu maior parceiro. É quem vai ajudá-lo a elucidar tudo o que ele quer para a escola. Portanto, que ninguém tenha medo do planejamento. O planejamento veio para ficar, para a escola, para qualquer organização, para nós individualmente. O planejamento veio para nós. Qualquer um de nós precisa do planejamento. Então, o planejamento veio para isso. Para que o líder da escola, o diretor, promover, fazer com que as pessoas se acostumem com o planejamento, se participem no processo de planejamento e sintam que o planejamento é um aliado, que ele vai ajudá-los a desenvolver as atividades da melhor forma possível, com maior clareza, com maior objetividade, com maior foco. O desenvolvimento de maior compreensão dos fundamentos e do desenvolvimento das ações educacionais provém com o planejamento.	p. 12
	O planejamento elucida todos esses desafios e te permite ter essa clareza e onde você vai encontrar as possibilidades de saídas, que parcerias precisa, o que você precisa da educação, o que você precisa do município, da comunidade, dos alunos, dos	p. 15

	professores para superar isso. Seguindo, o planejamento será, portanto, tanto mais eficaz, quanto mais cuidado for a reflexão promovida, rigorosa e crítica, de conjunto e livre, portanto, de tendências e de ideias preconcebidas.	
	O Planejamento também favorece o desenvolvimento de uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento. Nos permite definir compromissos de trabalho com a promoção de mudança e melhoria na nossa ação educativa.	p. 19
	O PPP deve envolver não só os professores, mas todos os que têm interesses na escola. Daí que resulta aquele Projeto Político Pedagógico, onde todo mundo se sente fazendo parte da sua elaboração e se sente responsável pelo projeto e também assume a responsabilidade pela sua implementação. O diretor não deve sozinho fazer o planejamento do PPP. Ele deve envolver todos, até porque isso é muito bom. Isso instiga as pessoas a participar, não só no planejamento, mas na sua aplicação. Por quê? Porque sentem que o planejamento também é meu. Eu participo do processo. Eu dei aquela ideia. Eu contribuí com isso. Isso é muito bom para a escola. Envolver todos.	p. 20
	O PPP nos esclarece tudo isso. Diz para a escola que aluno nós queremos formar, que cidadão nós queremos formar à disposição da sociedade.	p. 21
	O PPP constitui-se, portanto, é um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano da escola de uma forma refletida e sistematizada e orgânica. [...] Ele busca envolver todos através do planejamento e que esse instrumento, o PPP, se torne como o meio de trabalho da escola. Do dia a dia, das atividades dos professores, dos alunos, de todos os envolvidos com a educação da escola.	p. 21
	o PPP é um projeto elaborado de forma participativa, exatamente, e colaborativa, originando, portanto, no seio da coletividade do centro, todos os professores devem participar, os funcionários também, os alunos, como eu disse, os pais e encarregados de educação, e isso é necessário, é fundamental, porque daí, cada um vai saber o que ele deve contribuir para a escola, para que o projeto político pedagógico seja viável, seja realizável.	p. 22
	O plano de desenvolvimento da educação veio justamente para fazer com que o PPP seja realizável, seja atingível aquilo que foi planejado ali, oferecendo os meios, as condições para isso, portanto, o desenvolvimento da escola. O PPP, então, engloba a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação, definindo, portanto, a política da educação da escola e todos os meios para tornar essa política educacional viável. Portanto, se constitui esse plano, esse PPP, se constitui um instrumento da melhoria e organização institucional escolar, de modo que possa realizar o seu trabalho educativo.	p. 23
Transmissão 8 Curso de Formação de Gestores Escolares - Projeto Político Pedagógico nas Escolas Apelido: T8 – PPP nas escolas	As situações, os desafios nos levam a ter que ser criativos, a ter que inovar. Muitos alunos nossos, que vocês conhecem muito bem, muitos nos desafiam a ter que ser criativos e inovadores para conseguir atendê-los melhor. Então, e o planejamento é isso também, é um desafio. Ele nos instiga a pensar a nossa realidade e a pensar grande, a querer mudar situações que vivemos para situações melhores. Então, definir responsabilidades e especificar o tempo em que as ações deverão ser promovidas, quem vai fazer o quê, quando e em quanto tempo. Não faça o planejamento sem dividir as tarefas, sem definir as responsabilidades dentro da sua equipe, porque só assim vai ser viável.	p. 28-29
	é importante a gente lembrar que quando a gente fala de projeção a gente fala de projeto, então é um documento de análise do presente, de reflexão, mas é um documento de futuro, é um documento onde a escola vai se posicionar	p. 4
	É a partir dessa reflexão da escola pensar quem eu sou e o que eu quero para a minha vida, que a escola pode fazer um plano de ação para começar a dar concretude para isso.	p. 6
	(Ao pensar o PPP) A escola vai pensar o que ela quer, vai olhar para a sua comunidade ao redor e vai pensar qual estudante eu preciso formar, pode ter uma escola que vai formar um cidadão para esse momento e para o momento futuro naquela comunidade.	p. 6
	E quando o PPP é construído de forma participativa, objetiva, dialogada e democrática, a gente consegue garantir que ele tenha esse potencial para ampliar o senso de pertencimento e engajamento de toda a comunidade escolar.	p. 9

	(PPP que deve ser feito como trabalho de conclusão) Esses seis primeiros itens aqui, dados de identificação até o plano de ação, é o que nós vamos conversar hoje, nesta formação. Depois a gente vai trazer um outro encontro com vocês, em um outro momento, a gente vai posteriormente dizer a data, para voltarmos a conversar sobre a finalização desse documento, sempre com o apoio, então, dos nossos assessores, colegas das coordenadorias regionais de educação. Então, a gente trouxe aqui só o início, o que precisa constar nesse documento. Os dados de identificação, que a gente já vai falar um pouquinho ali, a contextualização histórica, a caracterização, o diagnóstico dos indicadores, a missão, visão e os princípios, a fundamentação teórica, e o plano de ação da escola.	p. 13
	A parte da contextualização histórica e da caracterização, ele é um momento fundamental. Aqui, então, ele vai trazer histórias, características sociais, culturais e físicas da cidade ou do bairro, a composição e as características socioeconômicas e culturais dessa comunidade. Característica da escola, como a organização, como está organizada a gestão, quais são os recursos físicos, quais são os recursos materiais, financeiros, informação sobre os profissionais, formação, quantos têm, quantos têm licenciatura, quantos têm especialização, enfim, caracterizar, então, quem são os profissionais e os estudantes da nossa escola, o quantitativo e também o perfil. Então, aqui, colegas, a gente precisa refletir. Como é que eu vou trazer para cá todas essas informações? Eu vou precisar convidar a comunidade. A minha escola está inserida em uma comunidade. Então, é muito importante, eu diria que é fundamental, é imprescindível, esse diálogo com a comunidade, porque é dessa forma que vocês vão encontrar, então, um apoio necessário para que vocês possam construir de forma mais segura, e estarão abrindo também para a construção deste documento de forma bem democrática, de forma bem autônoma.	p.13 -14
	Ele é um documento que precisa ser compartilhado. Ele é um documento que precisa da contribuição e do olhar de todos, porque quem não construir, ele não vai se comprometer em fazer.	p. 23
Transmissão 11 Formação de Gestores - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades Apelido: T11 - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades	Planejar é isso, a gente planeja o hoje, pensando, né, projetando o que queremos, o que pode acontecer, então, um bom planejamento, ele vai servir como uma bússola, por isso que sempre a bússola, eu acho que é uma analogia, é uma figura, né, interessante, que vai nos mostrando rumos para tomadas de decisão, para escolher de melhor caminho,	p. 9
Categoria: Outros recortes		
Transcrição de referência	Recorte de falas	Página de localização
Transcrição 2 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica Apelido: T2 – Dimensão Pedagógica	O direito à educação é oportunizar os alunos que eles tenham a sua emancipação. A sua emancipação enquanto cidadão, a sua emancipação enquanto aprendizagem e a sua emancipação enquanto estudante proficiente, que ele possa sair da escola com as mesmas oportunidades dos outros estudantes, das escolas privadas, federais, municipais, enfim. O direito à educação, então, ele reflete muito a questão da escola, criar condições, criar o alicerce para a educação, uma educação de qualidade, e que isso transforme esse estudante realmente num cidadão que possa entrar nas universidades, fazer o Enem, ou entrar no mercado de trabalho de uma forma bem qualificada.	p. 19

Transcrição 3 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Pedagógica 2 Apelido: T3 – Dimensão Pedagógica 2	Sobre o AprendeMais - A nossa missão é implementar estratégias que auxiliem o processo de recuperação e aceleração da aprendizagem, proporcionando oportunidades para que os estudantes desenvolvam as habilidades essenciais e avancem com sucesso em sua trajetória escolar.	p. 14
	A nossa avaliação diagnóstica, ela, na verdade, ela não foi uma medida de conhecimento, mas sim uma forma de nos apontar quais as habilidades frágeis dos nossos estudantes.	p. 4
Transcrição 4 Curso de Formação de Gestores Escolares - 1º Circuito Dimensão Político-Institucional Apelido: T4 – Político-Institucional	Filosofia da escola é o parâmetro. Que escola temos? Que escola queremos? Qual é o aluno? Que perfil de cidadão que eu quero quando estou com aquele aluno, quando estou trabalhando? A filosofia da escola também é o parâmetro para o trabalho e a função social da escola. Adiante.	p. 23
	O que nós precisamos é dominar tudo o que passa na escola. Toda a nossa estruturação, organização, planejamento, as evidências, os indicadores, a situação do dia a dia. Se não tivermos aquela, velho chavão, ficaremos apagando incêndio e não avançaremos.	p. 26
Transcrição 5 Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão democrática e Conselho Escolar Apelido: T5 – Gestão democrática e Conselho Escolar	Cada escola tem uma vida, cada escola tem uma comunidade, cada escola tem uma proposta	p. 4
	Só que esse diretor eleito, ele tem um vínculo hierárquico entre a direção e o poder público, porque a escola não é sozinha no mundo.	p. 8
	Todas as escolas têm os mesmos ingredientes para fazerem um pão. A maneira como esses ingredientes são misturados e liquidificados é que fazem com que cada um tenha um formato e gostos diferenciados.	p. 24
Transcrição 6	traz um pouquinho do que Vitor Paro discute, que é um pesquisador da gestão escolar e ele vai dizer que formar um sujeito precisa levar em conta seu processo de desenvolvimento biopsicossocial desde o momento em que nasce, não é? E isso numa frase escrita parece retórica, não é? Parece coisa simples, não é? Mas nós, eu digo nós, nós e vocês que estamos lá na escola, a gente sabe o quanto isso é complexo,	p. 6

Curso de Formação de Gestores Escolares - Gestão escolar Apelido: T6 – Gestão Escolar	não é? Pensar em processo biopsicossocial, esse sujeito que ele tem uma subjetividade, que ele tem um assento biológico, um psíquico social e o projeto político-pedagógico da escola precisa considerar isso, mas também esse PPP precisa estar vivo, precisa estar acontecendo.	
	Se a gente entende, se a nossa concepção de currículo, de aprendizagem, de avaliação de sujeito, é de que cada sujeito tem o seu trajeto, a sua trajetória, tem o seu processo, tem o seu ritmo, aí a gente também precisa estar criando essas estratégias, não é? E aí, incentivando lá as nossas equipes, nossos docentes, criando espaços de discussão, de formação continuada,	p. 8
	Na teoria da pedagogia, da educação, a gente passou por um deslocamento, que é o deslocamento das chamadas pedagogias transmissivas ou a educação transmissiva para as pedagogias participativas ou educação, escola participativa.	p. 10
	Uma das funções da escola é ver o entorno como uma comunidade de aprendizagem.	p. 12
	A avaliação consiste em verificar se o que foi previsto está sendo alcançado de fato. A avaliação envolve, além da análise qualitativa de dados e informações, a apreciação valorativa, que é o juízo de valor, a quantificação, a mensuração, ou seja, o uso de formas diferenciadas de medidas com critérios definidos previamente.	p. 19
Transmissão 8 Curso de Formação de Gestores Escolares - Projeto Político Pedagógico nas Escolas Apelido: T8 – PPP nas escolas	Eveline (participante do chat) trouxe aqui uma fala importante, dizendo que o discurso sobre o PPP é muito bonito, mas incoerente no momento em que vivemos extremamente autoritário. A escola não tem autonomia nenhuma. Então, pessoal, a gente pensa que a autonomia se constrói, a gente sabe que a escola tem uma relativa autonomia, mas nós vivemos num processo democrático, a nossa gestão é democrática e vocês, gestores, precisam ter bem claro o que se pode e o que não pode fazer. Então, a autonomia já está esclarecida agora nesse movimento que nós estamos fazendo, a gente está indicando caminho, trazendo reflexões, mas quem vai fazer esse trabalho todo de construção, cada um da sua escola, é você, gestores, que serão os líderes desse processo todo, junto com a comunidade de vocês. Isto, sim, é autonomia. Então, a gente tem uma relativa, porque precisamos cumprir as normativas, os documentos legais, mas a construção é autonomia da escola, de toda a comunidade, enfim. Então, se demonstra isso.	p. 10
	Quando a gente gestor chega em uma escola, o que a gente precisa olhar? Tem que ter um plano para, primeiramente, verificar o que eu tenho na minha escola, o que não está bem, o que eu posso fazer para melhorar, mas também ter aquele olhar sobre as potencialidades de todos os âmbitos, tanto na questão do pessoal, quanto na questão da estrutura da escola, quanto na questão financeira.	p. 10
Transmissão 9 Curso de Formação de Gestores Escolares – 1º Circuito Dimensão Administrativo-Financeira 2 Apelido: T9 - Administrativo-Financeira 2	Vou solicitar para vocês que façam o plano de manutenção da sua escola em caminho para as coordenadorias regionais, para que a gente possa ter aí um processo de gerenciamento da manutenção nas escolas, manutenção preventiva.	p. 9
	Para vocês conseguirem preencher o progresso ali de 100% dentro de cada uma das dimensões que a gente tem ali, vocês têm que ver tudo que tem ali de conteúdo, tá? Então, se tem apresentação, tem um quadradinho no canto, assim, ele tem que ser preenchido aquele quadradinho para mostrar que vocês fizeram aquela atividade, tá bom? Então, cuidem disso, verifiquem se vocês estão com esses dados preenchidos na plataforma para dar ali o 100% do progresso de vocês em cada uma das dimensões, tá? [...] é porque está faltando alguma coisinha, ou porque não postou no fórum, ou porque não fez a atividade de avaliação. Ao final de cada dimensão, tem quatro perguntas de avaliação, não se preocupem, são perguntas, isso não vai gerar nota, é só um processo de acompanhamento mesmo da plataforma, tá bom?	p. 10
	o Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa que é realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em uma pesquisa anual, que tem o objetivo de fazer um amplo levantamento da educação do nosso país, tá? A Declaração das Informações Escolares do Censo, ela é obrigatória para todos os estabelecimentos públicos e privados da educação básica, conforme determina o artigo 4º do Decreto número 6.425 de 2008. As escolas que não preenchem as informações do Censo Escolar, elas são notificadas pelo INEP, recebem uma notificação extrajudicial e a relação das escolas faltantes são enviadas às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. É muito importante lembrar que a veracidade dos dados declarados ao Censo Escolar é de responsabilidade solidária entre as escolas, os gestores e entes federados, estados e municípios, sendo esses últimos responsáveis também pelo acompanhamento de todo o processo. O Censo	p. 26-27

	Escolar é uma ferramenta indispensável para que os diversos sujeitos educacionais e a sociedade em geral possam conhecer a situação do nosso país, da nossa educação. Além disso, a gente consegue, é permitido que a gente acompanhe a efetividade das políticas públicas destinadas à educação. Então, sendo assim, tem por objetivo coletar dados e informações referentes à educação básica, subsidiando a elaboração de diagnósticos, análise e acompanhamento de políticas públicas e colaborando para o planejamento do sistema educacional brasileiro. Com base no Censo Escolar, nós conseguimos realizar o cálculo de vários indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, a taxas de rendimento e movimento e fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, os quais são referências para as metas do Plano Nacional de Educação, o PNE.	
Transmissão 10 Curso de Formação de Gestores Escolares – Dimensão Pessoal-Relacional Apelido: T10 - Dimensão Pessoal-Relacional	A escola, o que é a escola? A escola é uma instituição educacional inserida em uma comunidade e ela representa a realidade vivida pelo meio em que a envolve. É reconhecida como unidade social com uma função técnica, pedagógica, administrativa. Nesse espaço, o ser humano age e interage a cada momento.	P. 1
	O diretor, a diretora, o vice-diretor, a vice-diretora e todos os outros membros da equipe diretiva são, antes de tudo, um educador, uma educadora. E antes de ser um administrador, que com certeza também está presente, porque nós entendemos que esse é um elemento também da nossa participação enquanto gestores, nós somos educadores, compreendemos os processos educativos e pedagógicos e eles precisam sempre estar no horizonte da nossa atuação enquanto gestores. [...] Pela nossa atuação, pelas experiências que nós já vivenciamos, a nossa atuação enquanto gestores tem uma outra característica, tem uma outra importância relevante, por virmos do chão da escola, por compreendermos dessa realidade, por sabermos o que é uma sala de aula e uma relação professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno. Então, as necessidades da escola nós conhecemos, porque somos educadores, antes de sermos gestores.	P. 7
	(Subsecretaria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas) Também queremos aqui enfrentar privilégios e desrespeito ao mérito, e quando a gente tem um programa como é o Qualifica, de selecionar lideranças por competência, a gente está aqui buscando privilegiar o mérito, e esse privilegiar o mérito das pessoas deve estar presente em todas as nossas ações, e principalmente nas nossas ações enquanto líderes, reconhecer aqueles que estão contribuindo com as ações, né, privilegiar mérito é dar oportunidade para todos e reconhecer aqueles que estão realizando um bom trabalho, também queremos aqui enfrentar a burocracia, sabemos que, enquanto órgão público, nós temos sim controles, e os controles são necessários, e uma burocracia ela sempre vai existir, dado o processo que temos enquanto serviço público, mas a gente deve estar atento e não criar novos controle do controle, estar atento do que que é possível mudar de processo, mudar de novas perspectivas em um determinado assunto, sem que isso esteja ferindo a legislação, nem que isso esteja ferindo aos órgãos de controle, então estar atento a isso e eliminar, enfrentar aquela burocracia que for desnecessária.	p. 25
	Educação não é senso comum. Vocês, educadores, vocês que são profissionais da área, sabem que a gente precisa de ciência. A gente precisa de evidência, e nosso trabalho é muito qualificado e muito bem pensado e planejado.	p. 29
	O Agir Democraticamente e o Desenvolver Autoridade, Empatia e Respeito às Pessoas. Eu acho que esse é um dos principais conceitos que a gente precisa trazer, né? A gente está aqui com vocês, construindo esse curso. A gente gostaria de mostrar o respeito e a admiração que a gente tem pelo papel de vocês.	p. 31
Transmissão 11 Formação de Gestores - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades	Jorge Larroça - A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não aquilo que passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.	p. 6
	Eu trago aqui, nós temos esses saberes, o Tardif vai falar dessa multiplicidade de saberes, que são esses saberes docentes, ele fala desse saber plural e é isso que vai nos construindo e é isso que vamos construindo ao longo da nossa carreira. E ele fala aqui nessa citação, essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação, ou seja, nós vamos nos constituindo e vamos nos construindo a partir das instituições de formação e	p. 8

Apelido: T11 - Planejamento e Educação Desafios e Potencialidades	também a partir das trocas que fazemos, das conversas que fazemos com os nossos pares e assim a gente vai se constituindo.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

APÊNDICE I - Categorizações das entrevistas

Quadro 19 - Categorização das entrevistas

<i>Categoria: O curso de formação, materiais e profissionais</i>		
Entrevistado	Recorte de fala	Página de localização
Subcategoria: Quanto ao curso		
Diretor 1	O curso da UERGS foi obrigatório, tá? Então a Seduc quer de cima para baixo, tem que se inscrever, tem que fazer tem que concluir. Porque sim você tá na direção, você tem que fazer inscrição.	p. 2
	O que eles trabalharam com a gente assim foi a questão de a construção do PPP, que fosse dentro da realidade da escola que não fosse simplesmente um documento bonito e maravilhoso que não fosse utilizado. Eles trabalharam a questão de regimento, de acompanhamento pedagógico. Foi um geralzão do que tu tens que ter entendimento na escola, tá?	p. 2
	Eles davam atividades a gente ia realizando as atividades e postando lá dentro da plataforma. [...] a gente foi construindo durante o tempo do curso um PPP. Porque todas as escolas estão com os projetos pedagógicos atrasados. [...] Então eles fizeram a gente, através de vários exercícios, de várias, a gente tinha que criar um plano de ação, plano de gestão, a gente foi para no final fazer um PPP. Que tinha que apresentar um PPP atualizadinho, bonitinho. As atividades a gente teve que fazer plano integrado da escola, plano anual de ações e metas, memorial. Aí a gente fez no final... Vinha um documento pronto, então a gente se baseava nele para fazer então. Era o produto final. [...] Tivemos que fazer um memorial descritivo, mapa de jornada, análise nacional, conclusão, todas as referências. Era uma espécie de um TCC. Então você fazia baseado na tua escola	p. 5
	A gente recebeu uma bolsa, a gente recebeu uma bolsa. Nos últimos meses, não foi durante todo o período, mas a gente recebeu uma bolsa. Por quê? Porque a gente fazia fora do horário, né? Porque não tem como você fazer um processo desse durante o horário de trabalho e a gente foi obrigado a gente não quis isso.	p. 5
	Mas a maioria dos diretores já tinha até mestrado, alguns estavam fazendo mestrado, alguns fazendo doutorado. E aí foram obrigados a fazer essa pós da UERGS então.	p. 6
Diretor 2	Foi um curso de pós-graduação [...] a gente o fez no sistema online todo ele online, não tivemos nenhum encontro síncrono, todos na plataforma. Então a gente tinha que apresentar no final um plano de ação, o nosso PPP.	p. 9
	Então as leituras que foram feitas durante o curso, foram leituras que a gente aproveita até hoje, mas quando a gente faz um curso no sistema online, né ou a distância enfim a gente sente essa falta dessa interação, dessa troca.	p. 10
	O curso era de boa qualidade, os materiais assim de boa qualidade. Mas esse formato... Não é a mesma coisa. Tinha as transmissões, só que as transmissões muitas vezes, elas não aconteciam ao mesmo tempo com as mesmas pessoas porque a gente fazia conforme o tempo da gente. Então nesse sentido, aprendemos? Aprendemos! Mas assim, perto da dimensão que é estar na gestão e a falta de conhecimento que a gente tem quando a gente chega, é muito pequeno o curso, teria que ser uma modalidade presencial.	p. 10
	Foram conteúdos abordados em várias esferas, né? Nós temos as questões de gestão financeira, né? Que para mim, na minha concepção, é uma das partes uma das partes mais difíceis. Porque é tudo muito burocrático e a gente professor de sala de aula... 20 e poucos anos na sala de aula, nem imagina como é que é o funcionamento, de onde vem. Eu nunca tinha ouvido falar em política pública, em como funciona e como são os programas. Eu fiz a minha graduação de pedagogia numa universidade privada e a gente quase não ouviu falar sobre. Então, eu penso que esses materiais que vieram, nesse sentido da gestão financeira, foram materiais que auxiliaram em determinados momentos em que eu senti bastante necessidade. E nós tínhamos materiais também da questão do funcionamento pedagógico, que para mim não é difícil. Então era um material	p. 11

	muito leve, um material que eu gostava muito de ler, porque eu sou pedagoga, né? Então para mim o material pedagógico, que tratava dessa da gestão pedagógica, foi um dos materiais mais ricos e que eu mais gostei de trabalhar. Tive dificuldade com o financeiro porque acho que é uma das partes mais complicadas e a questão da interação com o outro.	
	A bolsa foi paga, era um valor para ajuda de custos na verdade, né. Mas é um valor que faz diferença. Porque a partir do momento que você paga valoriza o profissional que tá fazendo uma formação. Eu acho que a gente entende também como uma forma de incentivar. A gente se incentiva com financeiro, não adianta. Todas as informações em função do financeiro também, né? Então é um incentivo para gente, o financeiro. E por outro lado, eu penso que às vezes, o financeiro, muitas vezes, te obriga a fazer. Ele é um incentivo, mas você acaba tendo que fazer por uma obrigação, porque você vai receber.	p. 12
	Também foi um momento para a gente se avaliar enquanto gestor, para a partir daí dizer: “Para qual caminho eu vou seguir? Eu continuo aqui onde eu estou ou é um ponto de partida para que eu mude aquilo que não tá tão legal?”.	p. 13
	E uma das coisas que eu aprendi é a questão das metas, do planejamento. Nem que seja numa agenda, num caderno, numa pasta do computador, é uma prática que eu não tinha... Eu tinha planejamento da sala de aula, eu preparava aula e, mas eu não conseguia ter esse planejamento, essa organização dentro da gestão e foi uma das coisas que o curso me trouxe. O planejamento é essencial em qualquer momento da gestão.	p. 15
Diretor 3	Eu reservei alguns dias específicos para me dedicar a ele, e a gente ia aproveitando o tempo livre à noite para ir fazendo. O curso abordou todas as instâncias inerentes ao cargo de diretor. Foi muito valioso, porque, mesmo já tendo experiência na direção, sempre há coisas novas para aprender. E isso é sempre muito bom. O curso foi realmente muito bom.	p. 17-18
	(Sobre o TCC) É o PPP. Nós fizemos. Veio várias etapas daquele plano, né? Tinha uns tópicos e daí ia desenvolvendo aquele plano em cima daqueles tópicos. Que que tá valendo até hoje, né?	p. 18
Diretor 4	Era organizado, era só na plataforma, a gente teve lá que foi só discursos, e discursos, né na abertura, que foi em Porto Alegre e depois era tudo na plataforma online.	p. 20
Subcategoria: Quanto aos materiais		
Diretor 1	A gente acessava o material que a gente quisesse. Inclusive, eu baixei um monte de coisa, tinha um material bem interessante, a gente fazia o download, guardava, salvava aqui para usar em algum outro momento. As aulas também, eram através desse Portal. A gente acessava e acontecia a aula.	p. 2
Diretor 2	A gente podia imprimir, podia baixar e imprimir. Alguns eu salvei na pasta. Porque se a gente vai imprimir todo material o custo é grande, né? Então eu fiz uma pasta e salvei na pasta.	p. 10
	Na verdade, acabei lendo e me utilizando dos materiais que eu achei que foram interessantes para mim e que seriam válidos para minha caminhada, né? Não digo que a universidade em si. Mas a forma como a mantenedora organizou o curso, foi o formato, então muitas vezes a gente não tinha um tempo disponível.	p. 10
	Não que os materiais não fossem bons, mas eu acho que faltou um pouco mais de exploração do material porque tinha material ali muito rico.	p. 10 - 11
	Sabe, alguns colegas até comentavam sobre o material: “Ah tem uma certa ideologia”. [...] Eu não vi, porque eu acho que, justamente por pensar abertamente, eu foquei em outras coisas. Eu foquei mesmo no conteúdo e não na ideologia. Porque de certa forma, a gente acaba tendo uma ideologia sim em todos os espaços que a gente utiliza, não é só no curso de gestores, não é? É em alguns cursos de outras Universidade também.	p. 11
Diretor 4	Eu tenho todo o material impresso porque para mim o digital fica meio difícil, eu não me dou muito, ainda tenho dificuldade com os vídeos, com as coisas, daí eu tenho tudo impresso	p. 20
	Era gestão, gestão pedagógica, gestão de pessoal, gestão administrativa... Trabalhava todos os conceitos dentro da escola, né?	p. 20
Subcategoria: Quanto aos profissionais		
Diretor 1	Porque assim ó, esse pessoal que deu o curso para gente eles têm conhecimento do pedagógico. Sabe da construção pedagógica do regimento, PPP... A questão de “vamos fazer um planejamento” porque a outra parte, enquanto direção não, eles não têm conhecimento.	p. 2
Diretor 2	Eu acho que todos eles com doutorado... Eu não lembro, não lembro de ter alguém de repente uma professora mestrado, eu não lembro bem. [...] Penso que sim, que a maioria era preparado, mas também penso que conforme algumas falas a gente entendia “poxa, esse aqui não passou pela sala de um ensino fundamental, né? Não teve experiência lá...” Porque mesmo sendo uma universidade, assim como UFFS, como outras universidades públicas, tem muito professor que	p. 15

	está lá que não passou pela prática de estar numa escola pública onde ele tem que fazer um milagre por dia, de ter que fazer, atuar em vários em vários espaços, em vários momentos, enfim, né? Então eu penso que sim, que eles eram preparados, mas em algumas falas a gente percebia que faltou essa parte da prática.	
Diretor 3	Pelo que eles falavam, deles assim, eu tinha um domínio, né, do que falava. Sabiam do assunto, né? Agora, não sei se tinham muita experiência deles em sala de aula, a gente não sabe, né? Como é que era, né? Mas eles sabiam administrar bem os conteúdos, era... era bem, como é que vou te dizer, assim... eles eram afins, né, com o cargo, né, a função e com a maneira de administrar, em todos os sentidos, né? Então, cada professor tinha o seu departamento, né? Os palestrantes tinham muitos textos também, né, para analisar. Então, o conteúdo era... era bem assim, bem voltado a esse processo administrativo	p. 18
Categoria: Gestão democrática		
Entrevistado	Recorte de fala	Página de localização
Subcategoria: No material		
Diretor 1	Essa gestão “liberal”, né que falam “democrática”, é porque querendo ou não, a gente é o administrador da escola.	p. 6
	Eles abordaram isso da questão da gestão democrática, mas não entraram muito, não se aprofundaram demais, só era uma pincelada.	p. 6
	a gente recebe vários tipos de verbas, “vou te dar uma gestão democrática, porque o dinheiro vem e a gestão, o diretor, que define. É escola que define como vai aplicar onde vai aplicar”. Porém, isso é uma pegadinha para nós, porque você decide onde vai aplicar, mas você tem que seguir a cartilha. Eu acho legal, porque daí te impede de fazer e impede as pessoas fazer muita bobagem, corrupção, impede um monte de coisa, mas é só nas escolas. Que fique bem claro, é só a escola que tem que fazer isso, mas ninguém, tá? Então eles abordaram a questão da gestão democrática, mas mais no intuito de mostrar que a escola tem liberdade para investir nas coisas, que a escola tem liberdade para criar o seu ambiente, que a escola tem liberdade para criar o seu projeto político pedagógico e é legal, e realmente tem cada escola tem liberdade para isso. Porém, nós ainda estamos amarrados numa matriz curricular que é emparelhada em todo mundo, né? E a gente tem um calendário que é emparelhado para todo mundo, então é uma gestão democrática com rédeas.	p. 6
	E foi abordado, mas bem superficial.	p. 6
	Eu achei interessantíssimo que eles bateram nessa tecla (PPP), porque se você juntar todas as peças do curso na realidade eles fizeram que a gente formasse o projeto político pedagógico, que fosse verdadeiro. Então fazendo o plano integrado da escola dentro de tudo que foi trabalhado no curso. E a gestão democrática te dá espaço para tu implementar esse projeto político pedagógico.	p. 7
Diretor 2	Em relação ao curso, eu acredito que sim, no material tinha muitos ensaios de democracia, de gestão democrática. Porque quando você faz um curso e ele estabelece para você fazer uma gestão democrática, você precisa sim delegar, dividir, ouvir e escutar. Se fala muito em escuta, essa escuta não só por parte dos funcionários e professores, mas também por parte da comunidade escolar, no segmento pais, nos segmentos estudantes, né? Então a gente percebe que embora a gente saiba que tem toda uma ideologia de governo. Acho que os governos que estão naquele momento, eles precisam colocar aquilo que eles criaram como metas. Mas quando você fala de uma escuta ativa, de uma conversa mais participativa, buscando o apoio da comunidade escolar, dos segmentos embora pequenos, mesmo que não haja uma participação como a gente gostaria por inúmeros motivos. A proposta que nos foi apresentada era de uma gestão democrática.	p. 12
	Em alguns momentos Gabi a gente tenta refletir... Em que momento a gente vai fazer uma gestão totalmente democrática, quando você faz parte de uma rede e que tem algumas coisas que você não tem você tem autonomia, você não tem soberania para decidir?	p. 13
Diretor 3	Ela era mais democrática, né? Porque tinha participação, né? Você participa, você faz a gestão com a participação de todos, né? Professores, pais, pode usar os alunos, né? Então envolve toda a comunidade escolar. Eu acho que ela é bem... ela é bem democrática, né?	p. 18
Diretor 4	É normal assim, a gestão democrática, só que o que eu posso dizer. Eu acho que é muito, muito teórico.	p. 20
Subcategoria: Na escola		
Diretor 1	A gente recebe vários tipos de verbas, “vou te dar uma gestão democrática, porque o dinheiro vem e a gestão, o diretor, que define. É escola que define como vai aplicar onde vai aplicar”. Porém, isso é uma pegadinha para nós, porque você decide onde vai aplicar, mas você tem que seguir a cartilha. Eu acho legal, porque daí te impede de fazer e impede as pessoas fazer muita bobagem, corrupção, impede um monte de coisa, mas é só nas escolas. Que fique bem claro, é só	p. 6

	a escola que tem que fazer isso, mas ninguém, tá? Então eles abordaram a questão da gestão democrática, mas mais no intuito de mostrar que a escola tem liberdade para investir nas coisas, que a escola tem liberdade para criar o seu ambiente, que a escola tem liberdade para criar o seu projeto político pedagógico e é legal, e realmente tem cada escola tem liberdade para isso. Porém, nós ainda estamos amarrados numa matriz curricular que é emparelhada em todo mundo, né? E a gente tem um calendário que é emparelhado para todo mundo, então é uma gestão democrática com rédeas.	
	Porque muitos PPPs estavam assim ó, nem sabia o que estava escrito ali, porque não se conseguir entender, tu tinhas que pesquisar no Google para ver o que que queria dizer aquelas palavras, aquelas coisas de outro mundo, né? Pessoal cita muito Paulo Freire fica sem conhecer, sem entender. Então não adianta você só citar e não botar as calças e trabalhar. Né? Então, eu acho que que foi interessante o esse construir do PPP para que as direções entendessem que sim, que tem liberdade para refazer, que tenha liberdade para utilizar e que tem que bater de frente às vezes quando vem alguma determinação dizer não, só porque minha escola não funciona assim.	p. 8
	Para nós não funciona. Então eu não vou sobrecarregar o meu professor com tal coisa se isso não vai ser usado na minha escola. E é isso se chama democracia, que é o diretor tem direito de dizer ó “acho interessante isso que vocês estão falando, mas não se aplica na minha cliente”. Isso a gestão democrática.	p. 8
Diretor 2	(Sobre o PPP) Porque ali que vai ter a cara da escola, como é o funcionamento da escola, as pessoas que estão, o que a gente pensa sobre a educação, que as pessoas que estão ali na escola pensam sobre.	p. 10
	Eu penso que a gestão, ela trabalha com pessoas de todos os espaços, diversos espaços, diversos momentos, diversas realidades, contextos.	p. 11
	A forma como eu conduzia, quando eu iniciei as minhas primeiras reuniões, com a ideia de que eu queria tudo muito lindo maravilhoso, eu queria impor algumas coisas, isso não funciona. A gente não consegue nada sozinho. Embora todos os meus esforços e todas as minhas as minhas intenções eram de trazer o melhor para os estudantes e trazer o melhor para escola, a gente não consegue, é difícil. Hoje eu já tenho uma forma diferente de lidar com as situações, com os diálogos, com as conversas com a os meus colegas de trabalho, de colocar as coisas que são necessárias, mas de uma forma que cada um saiba o seu lugar, saiba o que tem que fazer.	p. 11
	Procuro construir alguns espaços de forma diferente, mas eu também não consigo fazer uma gestão totalmente democrática, quando eu faço parte de uma rede em que no primeiro dia de reunião nos dizem assim: “Vocês têm autonomia, mas vocês não têm soberania? Vocês precisam fazer o curso porque para você ser em gestores vocês têm que ter esse curso”. Mas eu já tenho outro que a carga horária é muito maior... Não mas tem que fazer este então. Em alguns momentos tem essa contradição, né? Que acaba também nos envolvendo nessa questão de contradição,	p. 13
	Diálogo! Não tem outra maneira, não existe! [...] Então assim, a gente consegue descobrir muita coisa com o diálogo e dá sim para a gente possa autoridade dentro da escola e ser visto como autoridade dialogando. Não autoritarismo, mas a autoridade. Tem como ter autoridade dialogando. Eu acho que o diálogo é a base de tudo... E a formação continuada. [...] Não existe outra maneira de a gente fazer gestão democrática que não seja através do diálogo, da observação do outro, daquele que está ao meu lado, de querer estar ali naquele lugar, de querer fazer a diferença na vida do outro.	p. 16
Diretor 3	Eu acho que a maneira de lidar com as pessoas, né? Com a comunidade, com os pais, com a comunidade escolar, foi uma coisa que eu aprendi muito nesse curso aí. E que, devagarzinho, a gente vai pondo em prática — e dá resultado.	p. 18
	O que você faz, né? Você tem que convidar. Sozinho, você não faz nada. Então você reúne, por exemplo, o CPM, né? Você vai fazer alguma coisa, você se reúne com o CPM, lança a ideia, né? Convida os pais. Aprovam, não aprovam, colhe sugestões e depois você coloca em prática, ou não, a tua ideia, né? Ou aí vai aprimorando, né?	p. 19
Diretor 4	Na prática o governo não faz com que isso aconteça. O governo, eu digo a secretaria de educação. Se fosse pelo curso da Universidade Federal, a gente teria muito mais abertura, a gente teria muito mais autonomia dentro das escolas. Pelo que que eu aprendi ali, mas na realidade a Seduc tirou toda autonomia das direções das escolas, desde olha... impôs planejamento dentro das escolas, mentores que vem toda semana, então a escola acaba perdendo a sua identidade local, a sua identidade regional. Se impõe a uma estrutura pedagógica do estado no geral. Então isso tirou a liberdade das direções de escola em agir, em propor novas coisas. Tudo imposto de cima. Se eu disser que a direção da escola pode propor é muito pouco, pouquíssimo.	p. 20-21

	Eu acho que as direções das escolas deveriam ter mais autonomia. Mas autonomia junto à comunidade, junto aos seus alunos, de trabalhar esses conceitos mais livremente. Hoje tá tudo meio imposto pela Seduc. Então é planilha em cima de planilha, proposta em cima de proposta, projetos em cima de projetos. Você tem que responder em cima de planilha. Você tem que ter uma, duas pessoas todo dia em cima de planilha respondendo dia disso, dia daquilo. Então é se tornou bastante cansativo para o setor pedagógico principalmente.	p. 21
Categoria: Avaliação do Curso		
Entrevistado	Recorte de fala	Página de localização
Diretor 1	Dizer que foi 100% aproveitado eu cometo pecado, né? Não foi o que eu acharia que uma universidade, principalmente sendo pública, deveria.	p. 7
	Mas essa construção do projeto político pedagógico e esse ver, esse entender, falar, eu acredito que o professor, o diretor que se ligou, que foi humilde o suficiente para baixar e pensar “não eu tô fazendo errado. Eu vou refazer o meu pensar. Vou refazer o meu agir”, para ele serviu para bastante coisa.	p.8
	Eu daria oito. [...]Então eu tenho que lembrar que tudo aquilo que eu falei, que existe habilidades e competências, então se eu vou dizer que o curso foi abaixo de cinco eu tô sendo hipócrita com tudo que eu falei. Porque, mesmo que alguns tenham deixado a desejar na fala, a gente percebia que se fosse um outro momento, um outro espaço, com mais tempo, iriam desenvolver um trabalho fantástico.	p. 8
Diretor 2	Já vou te dizer sempre tem uma intencionalidade, né? Sempre tem uma intencionalidade. [...] Muitas vezes a gente percebe qual é a intenção... É que o gestor, ou que o cursista, enfim, ele pensa de determinada forma e para que ele atue para contentar e para superar as expectativas. Como é a mantenedora que está propondo, eu penso que tem essa questão. A outra é justamente essa de a gente conseguir perceber que muitos professores, que estavam trabalhando conosco, faltava esse conhecimento mesmo, lá do chão da escola... [...] E eu entendo que, embora muitas pessoas digam que para ser gestor não precisa ser professor, assim como para ser secretário de educação não precisa passar pela educação, eu acredito que tem que passar! Inclusive para ser secretário de educação tem que antes ter passado pela escola e pela escola pública, né? Então, eu acho que às vezes algumas falas se contradiziam justamente por essa falta conhecimento do espaço da escola pública, do chão e muitas falas são muito bonitas, elas eram muito lindas no texto, no diálogo. Algumas. Poucas, tá? Por isso que eu tô colocando 8. Algumas falas pareciam que as pessoas não estavam falando da nossa realidade, da nossa escola pública, do nosso espaço, talvez não do meu entender talvez. Talvez estivesse falando de um outro espaço. Mas talvez não do meu.	p. 16
Diretor 3	É difícil, né? Mas acho que uns 8 aí é bem tranquilo, né? Porque tem... cara, tem esses dois pontos aqui... é porque, de repente, não se habituava à nossa realidade, né? Tinha casos, tinha situações que não eram adequadas à nossa região, né? Então era mais da região Nordeste e outras regiões do país, né? Então não se adequava à nossa realidade, né? Mas assim, uns 8, bem tranquilo.	p. 19
Diretor 4	Para o curso, digamos que eu daria nove, 10 poderia ter dado... Assim, só que eu acho que o curso é bom, foi bom o material, as propostas são boas. Na prática que não acontece! Porque a gente não tem liberdade dentro da escola. A gente não tem essa liberdade de trabalhar esses conceitos dentro da escola.	p. 21
Categoria: Atribuição do diretor		
Entrevistado	Recorte de fala	Página de localização
Diretor 1	Essa parte orçamentária, a parte de RH. A vida dos professores está na minha mão vida profissional, se eu fizer qualquer bobagem nesses três anos que eu sou direção e vai dar problema na aposentadoria dele lá na frente. E a gente quando embarca nessa direção da escola, a gente não sabe disso a gente vai aprendendo. O que que eu tenho que fazer quando esse professor entra, como é que tem que ser o livro ponto dele, porque o professor tem 20 horas, mas aí ele pode dar o que ele pode dar 16 períodos que tem 50 minutos, quanto tempo sobra das 20 horas, o que que ele vai fazer disso, aí ele tem que ter atividades ou ele tem que estar à disposição. E isso tem que constar dentro do livro ponto porque aqui 20 anos, quando ele vai se aposentar ele vai ver nessa escola procurar o livro ponto para saber o que é que ele trabalhou, se ele tem direito aposentar ou não isso passa pela mão do diretor.	p. 3
	além dessa questão do RH, a questão do financeiro, um diretor tem que trabalhar com pedagógico, mesmo que você tenha um supervisor, um orientador. O diretor tem que estar a par do pedagógico,	p. 3

	porque muitas vezes, querendo ou não, esse papel de Diretor faz com que você tenha que tomar atitudes desagradáveis aos olhos dos outros.	
	O diretor, ele tem que fazer a parte do que não é muito boa, que não é bonita, né? Que é chegar e dizer “você vai, porque o andamento é assim”; “porque o PPP da nossa escola é assim”; “que o regimento da nossa escola diz isso”.	p. 4
	E é um administrador [...]. A gente não sabe como trabalhar isso, mas a gente tem que aprender. Então a gente entra na escola que tem que aprender a fazer aquela parte financeira e é complicadíssimo, é chata para caceta, porque se tu errares uma coisa, tu pagas. Entende?	p. 6
	você cobrar de uma escola, que o professor tem que fazer, o porquê tem que estar assim o planejamento, tem que estar bonitinho, mostrando o que que vai fazer hoje. O que não significa que o professor vai fazer. O papel bonitinho não existe, é você que tem que criar o ambiente na escola, você tem que ter a conversa com professor, você tem que fazer o entendimento para esse professor na boa de que ele tem que adequar sua maneira de ensinar com a realidade do seu aluno.	p. 6-7
Diretor 2	A gente se constrói gestor e às vezes a gente cai de paraquedas, que foi que aconteceu comigo, em um curso nessa modalidade, ele não vai resolver os nossos problemas.	p. 10
	A gente precisa resolver alguns embates também dando autonomia para as pessoas. Então uma das coisas que o curso trouxe é essa questão de a gente avaliar, da gente nos avaliar e da gente querer mudar. [...] Eu preciso pensar como é que eu estou gestora, como é que eu fui gestora e como é que eu posso vir a ser para melhorar o espaço. Porque querendo ou não, o gestor ele é quem conduz as ações da escola. A grande maioria, né embora ele consiga delegar, tudo acaba voltando para gente, principalmente as decisões mais conflituosas	p. 14
Categoria: Outros		
Entrevistado	Recorte de fala	Página de localização
Diretor 1	O que que as pessoas não têm muito entendimento da gestão de uma escola é que ela perpassa por várias coisas desde você saber que você tem que comprar uma borracha, como é que você vai fazer o orçamento para comprar essa borracha. Você não pode simplesmente comprar bolacha, porque o órgão que é mais observado e mais monitorado é a escola. Na escola você não compra uma caneta sem você ter feito três orçamentos com três empresas que tenham todas as certidões negativas receita estadual a união do Estado, CNPJ. E se por acaso quem for ler a minha prestação de contas achar que eu ainda paguei muito caro, eu vou ter que tirar do meu bolso para devolver e pagar. É único, o único órgão do país que é monitorada dessa forma são as escolas. mais ninguém	p. 2-3
	Tem uma piada, se tu me permites, né? A licença poética... No inferno tem vários caldeirões, cada caldeirão é de uma profissão. Meu amor o único caldeirão que o diabo não se preocupa é o do “professor”, sabe por quê? Se tu pegares o caldeirão dos médicos tá todo mundo se ajudando para sair, daí o diabo tem que ficar empurrando para baixo. O caldeirão dos advogados está todo mundo se ajudando para sair e o diabo empurrando para baixo. Os professores ele não precisa se preocupar, porque quando um professor tá saindo do caldeirão os outros puxam ele para baixo.	p. 3
	Porque é muito bonito você fazer um PPP com 450 mil apontamentos, né? Porque Fulano disse, ciclano disse, citar vários, vários, vários e vários nomes, vários textos, livros, autores e no fazer no acontecer da educação você esqueceu do PPP. Você continuar trabalhando da mesma forma esdrúxulo que você trabalhou que deu certo alguns anos atrás, porém, agora não é mais assim que funciona. Porque muitos reclamam. A famílias mudaram, realmente as famílias mudaram. Os alunos mudaram. Se você vai para uma escola, a minha é uma exceção, mas numa escola regular você vai ver o quanto é difícil da aula, hoje é difícil. Mas o problema é que a escola também tem que mudar. Se tudo mudou, a clientela mudou, os pais mudaram, a escola tem que mudar.	p. 4
	A famílias mudaram, realmente as famílias mudaram. Os alunos mudaram. [...], Mas o problema é que a escola também tem que mudar. Se tudo mudou, a clientela mudou, os pais mudaram, a escola tem que mudar.	p. 4
	(Sobre a proposta de construção de PPP como TC do curso) Porque o que que aconteceu... Quando a gente fazia, encaminhava para as CRE's, mas só que esse processo foi deixado de lado. Esse último governo, esse no caso dessa gestão, né? São seis anos, não bateu tanto em cima disso, não. Se preocupou mais com o fazer do dia a dia não tanto com tanto com o documento em si, Os regimentos, projeto político pedagógico, não foi muito observado	p. 5
	Não tinha um professor (que iria assumir a direção) que não tinha pós- graduação, a maioria dos diretores tem mestrado. Eu não tenho, eu nunca tive interesse, eu tenho pós-graduação e o meu mestrado é a vida.	p. 5

	Se bate muito na questão das avaliações externas, por isso que estamos fazendo tantos cursos nas escolas para professor, para diretor, porque a avaliação externa é o que dá dinheiro para as escolas, que é o que vem dinheiro do Ministério da Educação é por causa disso.	p. 7
	Não tem que é essa história de “ai é por amor”, não é por amor. É por objetivo de vida, eu vou te dizer isso, o meu objetivo. Quando eu quis dizer professora não foi por amor, “aí eu amo a profissão”. Não! É uma desgraça, a gente trabalha dia e noite sem parar e vai embora pensando no Joãozinho que tava com uma mancha roxa e eu não sei se ele apanhou, o que que foi? O que que eu vou fazer para consertar isso no Joãozinho. Não, não é por amor. Mas é por uma ideologia. Por acreditar que se eu conseguir mudar a vida do Joãozinho. Pode ser que lá na frente quando os meus netos estiverem maiores, alguma coisa mudou naquilo lá e eu fiz parte disso. É ideologia de vida, é projeto de vida ser professor, não é amor? Porque é lascado assim.	p. 7
Diretor 2	(Sobre o TCC/PPP) Tinha que dar uma revisada e foi um momento assim bem complicado do PPP por dois motivos: primeiro que a gente deu aquela parada, né? O estado todo deu aquela parada na construção do PPP em função da pandemia, então nós estamos ainda com um PPP desde 2018/2019, então tu imaginas eu entrei na primeira gestão em 2019. Nós ainda estamos com aquele PPP. A gente fez algumas alterações, mas poucas. Daí já entra no segundo motivo: eu entendo que o PPP é uma construção coletiva e infelizmente é uma dificuldade muito grande das pessoas que estão na escola para entenderem que precisam participar e que essa não é uma demanda da gestão, geralmente as pessoas pensam que essa é uma demanda da gestão. Acabei fazendo o PPP da escola sozinha. Foi me solicitada e eu acabei fazendo	p. 9
	(Sobre o PPP) A gestão é um é um coletivo, então a penso que a dificuldade foi essa, o que eu coloquei lá foi para concluir o trabalho de curso, mas que na verdade nós não tivemos uma participação efetiva dos colegas.	p. 10
	Porque eu penso que o espaço da rede pública estadual, ele é mais democrático, embora não seja como a gente gostaria, né? (em comparação a rede municipal)	p. 13
	“Estar na gestão é muito desafiador, todos da escola deveriam passar”. Porque eu quando estava só professora, eu me lembro que nossa né, eu dizia “mas por que que não fazem isso”, “mas por que que não fazem aquilo”, “porque não tem vontade”, “é porque não quer” e muitas coisas realmente não se tinha vontade, mas hoje eu vejo que muitas coisas a gente tem entraves e a gente pode partir dali. A gente não consegue mais, né, mas dá para fazer dá para fazer muita coisa e eu te digo que assim a maioria das minhas ações hoje, eu pediria que 80%, tirando aqueles 20% que a gente tem autonomia, mas não tem soberania.	p. 13
	E uma das coisas que a gente ouve dos professores e que eu vou te dizer agora, talvez desaponte um pouco, “aí porque o que importa é o pedagógico da escola”, mas a gente precisa entender que para o pedagógico funcionar bem a gente tem que ter o financeiro. “Ah que só pensa na festa junina”, “Porque só pensa na São João”... São momentos que a gente precisa dentro da escola, porque é um momento que vai poder comprar uma bola melhor, fechar uma quadra para não vir vento quando chove para os alunos terem um pouquinho mais de conforto. Então é uma coisa precisa da outra, né?	p. 15
	Eu sou professora, eu sou alfabetizadora. Eu estou gestora. Então esse é um entendimento também que a gente precisa ter. A escola não é minha, ela é pública. A gestão democrática é muito no estar com outro, não ter outro, é estar com outro. Eu acho que a gestão democrática você faz assim... As vezes a gente não consegue, né? Às vezes a gente não consegue até pela própria interpretação e de como quem está do outro lado vai receber essa nossa forma de ver as coisas, né?	p. 16
Diretor 4	Eu acredito na educação, acredito que que dava melhorar, mas é muita mentira, É muita mentira! É muito relatório mentiroso, a gente tem que informar índices, é muito aluno sendo aprovado sem condições. Aluno que não tem 50% de frequência, daí lá nas duas últimas semanas de aula são chamados para fazer um trabalhinho e são empurrados. E assim, a Coordenadoria e da Seduc, eles dizem “não é para passar”, mas se você reprova 15, 20, 30, vem os relatórios e os “por quê”.	p. 21-22
	E vamos junto na luta então para melhorar a educação que não é fácil, tá? Mas quem tá na educação sabe que é sofrido mesmo.	p. 22

APÊNDICE J – Quadros das dimensões da BNC – Diretor Escolar

Durante a elaboração deste trabalho, foram produzidos quadros referentes às competências do diretor escolar e suas atribuições, organizados a partir das dimensões apresentadas pela BNC-Diretor Escolar. Esses quadros, embora não tenham sido inseridos diretamente no corpo do texto, desempenharam papel fundamental como suporte analítico, subsidiando a reflexão crítica e a compreensão aprofundada das práticas e responsabilidades da gestão escolar democrática.

Quadro 21 – As competências do diretor escolar diante da dimensão político-institucional

Competência referênci	Atribuições relacionadas
LIDERAR A GESTÃO DA ESCOLA	1. Desenvolver e gerir democraticamente a escola, exercendo uma liderança colaborativa e em diálogo com os diferentes agentes escolares.
	2. Conhecer a legislação e as políticas educacionais, os princípios e processos de planejamento estratégico, os encaminhamentos para construir, comunicar e implementar uma visão compartilhada.
	3. Criar, em colaboração com os demais agentes escolares, uma visão de futuro da escola, que se refletirá na construção coletiva de um plano de trabalho a ser aplicado de forma colaborativa.
	4. Identificar necessidades de inovação e melhoria que sejam consistentes com a visão e os valores da escola e sejam afirmadas também pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.
	5. Zelar pela fidedignidade dos dados e informações fornecidas ao sistema/rede de ensino
ENGAJAR A COMUNIDADE	1. Incentivar a participação e a convivência com as famílias e a comunidade local, por meio de ações que promovam o fortalecimento de vínculos, envolvimento no ambiente escolar e corresponsabilização pelo bem-estar dos estudantes.
	2. Incentivar e apoiar os colegiados que envolvem a comunidade, como o Conselho Escolar e as associações de pais (e mestres), engajando-os no planejamento e acompanhamento das atividades escolares, mantendo uma interface permanente de diálogo informado e transparente com todos os envolvidos.
	3. Conhecer e fortalecer vínculos com a rede de proteção social e defesa de direitos do território, instituindo regime de colaboração em favor do desenvolvimento integral dos estudantes.
	4. Conhecer as formas de expressão e possibilidades de organização de crianças e jovens, desenvolvendo iniciativas de escuta, participação e colaboração atentas às especificidades dos estudantes
	5. Participar e fomentar o debate sobre as políticas educacionais, mobilizando diferentes atores da comunidade escolar
	6. Estabelecer ações para articulação e cooperação com outras escolas do território, buscando apoio, alinhamento e estabelecendo relações de reciprocidade e aprendizagem
	1. Constituir espaços coletivos de participação, tomada de decisões, planejamento e avaliação.

IMPLEMENTAR E COORDENAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	2. Ampliar a participação dos sujeitos da escola (incluindo-se colegiados da escola e organização estudantil), incentivando, valorizando e dando visibilidade à participação nos espaços institucionais, enquanto canais de informação, diálogo e troca abertos a toda a comunidade escolar.
	3. Garantir pleno acesso às informações sobre as atividades, ocorrências e desafios da escola para as pessoas que trabalham, estudam ou têm seus filhos matriculados na escola.
	4. Ter a democracia como eixo fundamental da ação da escola, tanto em seus princípios, quanto metodologicamente, inclusive no que toca a questão do ensino-aprendizagem e da garantia do direito a educação de qualidade social.
	5. Estabelecer mecanismos de elaboração, consulta e validação do Projeto Político-Pedagógico da escola, junto à comunidade escolar.
	6. Promover estratégias para a participação dos profissionais da educação na elaboração e atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.
	7. Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças entre a equipe de gestão, os estudantes, seus familiares e os profissionais da educação que atuam na escola.
	8. Garantir a publicidade nas prestações de contas e disponibilizar informações, tomando a iniciativa de tornar públicos os documentos de interesse coletivo, ainda que não solicitados.
	9. Prestar aos pais ou responsáveis informações sobre a gestão da escola e sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes
	10. Realizar avaliação institucional, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.
RESPONSABILIZAR-SE PELA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	1. Responsabilizar-se pela organização escolar.
	2. Zelar pelo direito à educação e à proteção integral da criança e do adolescente.
	3. Promover estratégias de monitoramento da frequência e permanência dos estudantes.
	4. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, o Regimento e o Calendário Escolar.
	5. Produzir ou supervisionar a produção e atualização de relatórios, registros e outros documentos sobre a memória da escola e ações realizadas.
	6. Implementar as disposições legais relativas à segurança do estabelecimento de ensino.
	7. Desenvolver mecanismos para prevenção a todas as formas de violência.
DESENVOLVER VISÃO SISTÊMICA E ESTRATÉGICA	1. Conhecer e analisar o contexto local, político, social e cultural, sabendo que esse terá impacto na sua atividade.
	2. Conduzir a criação e o compartilhamento da visão estratégica, <i>ethos</i> e objetivos para o estabelecimento de metas para a comunidade escolar que considere os direitos de aprendizagem para todos.
	3. Desenvolver raciocínio estratégico para o planejamento escolar.
	4. Elaborar e colocar em ação um Plano de Gestão alinhado ao Projeto Político-Pedagógico
	5. Promover avaliação da gestão escolar de forma participativa, adequando e aprimorando estratégias e planos de ações.
	6. Fortalecer a escola como espaço de aprendizagem para alunos e profissionais da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 11-14).

Quadro 22 – As competências do diretor escolar diante da dimensão pedagógica

Competência referência	Atribuições relacionadas
---------------------------	--------------------------

FOCALIZAR SEU TRABALHO NO COMPROMISSO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM	1. Conhecer as características pedagógicas próprias das etapas e modalidades de ensino que a escola oferece
	2. Incentivar práticas pedagógicas que promovam o aumento da aprendizagem, bem como sua disseminação
	3. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular e o currículo construído a partir dela para as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola.
	4. Conhecer os fatores internos e externos à escola que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes.
	5. Coordenar a construção de consensos – especialmente do corpo docente – em torno dos objetivos equânimes da aprendizagem para toda a escola
CONDUZIR O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	1. Conduzir a elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa e consistente para a escola.
	2. Coordenar e participar da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes.
	3. Garantir a centralidade do compromisso de todos com a aprendizagem, como concretização do direito à educação com equidade.
	4. Assegurar calendário de reuniões pedagógicas, mobilizando todos em direção à participação e ao compartilhamento de objetivos e responsabilidades.
APOIAR AS PESSOAS DIRETAMENTE ENVOLVIDAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM	1. Prover, com apoio do sistema/rede de ensino, as condições necessárias para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
	2. Propor e incentivar estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, valorizando a importância da escola nas suas escolhas e trajetórias, quando couber.
	3. Garantir, na rotina da escola, momentos de troca, planejamento e avaliação entre os professores.
	4. Criar estratégias para encorajar o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.
	5. Incentivar, apoiar e viabilizar a formação continuada do corpo docente da escola.
	6. Inspirar e motivar a equipe escolar para o alcance dos objetivos estabelecidos para a organização, estimulando-os intelectualmente e promovendo uma liderança transformacional. B.4. Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação O Diretor Escolar e a equipe técnico-pedagógica coordenam a implementação geral das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos programas de estudos e monitoram a aprendizagem dos estudantes. Esse aspecto da gestão pedagógica da escola deve se articular com o compromisso com os processos democráticos e participativos internos, no sentido do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.
COORDENAR A GESTÃO CURRICULAR E OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	1. Coordenar a equipe técnico pedagógica para definir as diretrizes pedagógicas comuns e a estratégia de implementação efetiva do currículo em colaboração com o corpo docente.
	2. Apoiar os professores, junto com a equipe técnico-pedagógica, na condução das aulas e na elaboração de materiais pedagógicos.
	3. Apoiar a implementação do currículo, metodologias de ensino e formas de avaliação para promover a aprendizagem.
	4. Coordenar a equipe técnico pedagógica na elaboração de estratégias de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem prevendo sempre a colaboração dos docentes e a transparência dos processos também para estudantes e seus pais.
	5. Conhecer, divulgar e monitorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala e internas, as taxas de abandono e reprovação, e criar possibilidades de realizar a busca ativa escolar através de um trabalho intersetorial.
	6. Utilizar os dados de desempenho fluxo da escola na orientação e planejamento pedagógico em colaboração com os demais agentes escolares, em particular o corpo docente
	1. Desenvolver habilidades de resolução de conflitos e construção de consensos com todos os agentes escolares.

PROMOVER CLIMA PROPÍCIO AO DESENVOLVI- MENTO EDUCACIONAL	2. Desenvolver estratégias com educadores e famílias, discutindo e buscando caminhos seguros para evitar comportamentos de risco entre os estudantes
	3. Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate à intimidação sistemática (bullying e formas específicas de assédio) na escola.
	4. Garantir um ambiente escolar propício e o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de cada estudante, inclusive para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
	5. Coordenar a equipe técnico pedagógica para garantir e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) adequados aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC - Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 14-16).

Quadro 23 – As competências do diretor escolar diante da dimensão administrativo-financeira

Competência referência	Atribuições relacionadas
COORDENAR AS ATIVIDADES ADMINISTRATI- VAS	1. Conhecer princípios e práticas de desenvolvimento organizacional da escola.
	2. Coordenar a matrícula na unidade escolar, com transparência e impessoalidade.
	3. Acompanhar e monitorar os processos de vida funcional dos trabalhadores da educação e a vida escolar dos estudantes.
	4. Elaborar com a equipe e comunidade, respeitando as regras do sistema/rede de ensino, os horários e rotinas de funcionamento da escola e garantir seu cumprimento por todos.
	5. Supervisionar o fornecimento da alimentação escolar, do transporte escolar e de materiais, bem como dos demais serviços prestados.
	6. Utilizar ferramentas tecnológicas, plataformas e aplicativos que promovam uma melhor gestão escolar, tanto no planejamento e uso dos recursos, quanto na prestação de contas
ZELAR PELO PATRIMÔNIO E PELOS ESPAÇOS FÍSICOS	1. Garantir, utilizando os canais competentes, que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.
	2. Coordenar a utilização dos ambientes e patrimônios da escola.
	3. Elaborar orientações sobre os usos dos espaços, dos equipamentos e dos materiais da escola de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.
	4. Elaborar plano de segurança patrimonial, bem como conhecer as normas legais sobre gestão do patrimônio.
COORDENAR AS EQUIPES DE TRABALHO	1. Delegar atribuições e dividir responsabilidades, construindo uma liderança distributiva que engaje todo o grupo para o funcionamento eficaz da organização escolar.
	2. Motivar a equipe com foco em melhorias e resultados.
	3. Coordenar e articular professores e funcionários em equipes de trabalho com compromisso, objetivos e metas comuns, previamente discutidos e acordados.
	4. Definir com a equipe de gestão e sem perder de vista o Projeto Político-Pedagógico, critérios de distribuição de professores e estudantes nas turmas e séries/anos, considerando as definições legais locais quando for o caso.
	5. Identificar soluções para os problemas detectados em diálogo e acordo com os profissionais da escola.
	6. Controlar a frequência dos profissionais da escola.
	7. Monitorar e comunicar às instâncias superiores a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da escola, evitando o prejuízo para as atividades letivas e escolares.

	8. Aplicar ou coordenar a aplicação, quando couber, de sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e estudantes, garantindo amplo direito de defesa.
	9. Elaborar e conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas, como o conselho escolar, grêmio estudantil e Associação de pais e professores.
	10. Instituir ações de reconhecimento e valorização dos profissionais da escola com base em critérios bem definidos e compartilhados com toda a equipe.
	11. Acompanhar a atuação dos profissionais da educação alocados na escola, mantendo diálogo constante, identificando pontos a serem desenvolvidos na equipe tanto do ponto de vista do conhecimento profissional quanto da prática profissional e do engajamento, propondo soluções.
GERIR, JUNTO COM AS INSTÂNCIAS CONSTITUÍDAS, OS RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA	1. Informar-se sobre legislação e normas referentes ao uso e à prestação de contas dos recursos financeiros da escola.
	2. Elaborar orçamentos com base nas necessidades da escola, monitorar as despesas e registros, de acordo com as normas vigentes e com a participação do Conselho Escolar.
	3. Elaborar com o Conselho Escolar, planos de aplicação dos recursos financeiros e prestação de contas, divulgando à comunidade escolar de forma transparente e efetiva os balancetes fiscais.
	4. Manter dados e cadastros da escola devidamente atualizados junto aos órgãos oficiais para recebimento de recursos financeiros.
	5. Identificar, conhecer e buscar programas e projetos que oferecem recursos materiais e financeiros para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC – Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 16-18).

Quadro 24 – As competências do diretor escolar diante da dimensão pessoal e relacional

Competência referência	Atribuições relacionadas
CUIDAR E APOIAR AS PESSOAS	1. Comprometer-se com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes e com o desenvolvimento e bem-estar dos profissionais da educação.
	2. Promover a convivência escolar respeitosa e solidária.
	3. Acionar as instituições da rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, sempre que necessário.
COMPROMETER-SE COM O SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	1. Ter predisposição para o estudo e o desejo de melhoria constante, planejando e buscando momentos de qualificação profissional.
	2. Avaliar continuamente, corrigir e aperfeiçoar seu próprio trabalho.
	3. Lidar com situações e problemas inesperados e discernir como poderá enfrentá-los e os caminhos para encontrar os recursos necessários.
	4. Analisar o contexto, identificar problemas ou ameaças e agir de forma antecipada para prevenir que ocorram ou para mitigar seus impactos mantendo, assim, um ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem.
SABER COMUNICAR-SE E LIDAR COM CONFLITOS	1. Estabelecer formas de comunicação claras e eficazes com todos, articulando argumentos conectados ao contexto e consistentes com sua responsabilidade à frente da escola.
	2. Mediar crises ou conflitos interpessoais na escola, utilizando a comunicação, o diálogo e técnicas de negociação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNC – Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 18-19).

APÊNDICE K – Produto Educacional



Recurso
Formativo
Dialogico

REFLEXÕES Democráticas

PARA FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

Gabriella Galvagna Demarco
Sandra Simone Hopner Pierozan





Recurso Formativo Dialógico:

REFLEXÕES Democráticas

PARA ATUAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

Produto educacional resultante da pesquisa de dissertação de
mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional em
Educação intitulada como:

“GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS GESTORES
ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL”

Expediente

Diretor da UFFS Campus Erechim, RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)
Almir Paulo dos Santos

Professora Orientadora da Pesquisa
Sandra Simone Hopner Pierozan

Pesquisador Principal
Gabriella Galvagna Demarco

Apoio para a pesquisa
Secretaria Corpo docente do Curso de Mestrado em Educação da UFFS
Campus Erechim

Ficha catalográfica

Suário

Apresentação	5
Objetivos do Recurso	7
Quanto ao material	8
Sugestão de utilização do recurso	9
Fichas	10
Local para armazenamento das fichas	22
Reflexões “finais” quanto ao recurso formativo	23
Referências	24

Apresentação

O Mestrado Profissional em Educação (MPE) tem como objetivo a formação de “alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2005, p. 15), oportunizando ao pesquisador a realização de análises sobre os contextos nos quais se insere, em meio a estudos teóricos e à construção de dados. Esse movimento contribui não apenas para a formação do profissional docente, mas também para o fortalecimento das comunidades às quais esse profissional pertence.

O MPE tem como uma de suas características essenciais o desenvolvimento de um produto educacional voltado à intervenção no lócus investigado, buscando, de certo modo, responder às problemáticas inicialmente identificadas. Como destacam Sartori e Pereira (2019, p. 30), esse produto é parte de um esforço de intervenção, “ainda que não realizado diretamente. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as)”, especialmente quando já se compreende de forma mais concreta aquilo que se busca conhecer.

Nesse sentido, o produto aqui apresentado emerge do entrelaçamento entre experiências profissionais, inquietações formativas e vivências investigativas da pesquisadora. É fruto das reflexões desenvolvidas nos componentes curriculares do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), das escutas aos relatos de diretores(as) escolares participantes da pesquisa de campo, e dos diálogos estabelecidos em grupos de estudo, formações continuadas e redes de apoio profissional. Acredita-se na potência das práticas formativas dialógicas e coletivas como base para uma gestão escolar democrática e comprometida com a transformação social.

Historicamente, a formação continuada dos profissionais da educação é um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas e de gestão que promovam a democratização das escolas públicas. Entendê-la como processo permanente e dinâmico é reconhecer que o aprendizado se dá na interação entre ação (prática) e reflexão (teórica e experiencial). Nesse sentido, o movimento ação-reflexão-ação, proposto por teóricos da educação crítica como Freire (2001, p. 39), ao afirmar que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, fundamenta esta proposta.

A reflexão crítica orienta a formação como espaço de problematização da prática cotidiana, de construção coletiva de sentidos e de elaboração conjunta de alternativas frente aos desafios enfrentados. A troca de experiências entre profissionais emerge como estratégia potente para a ampliação do repertório, o fortalecimento de vínculos e a criação de uma rede de apoio que favorece a inovação, a autonomia e a resistência às práticas autoritárias.

“A formação potente e de forma continuada dos gestores e educadores é fator primordial para que este crescimento pessoal, profissional e educacional ocorra de maneira conjunta” (Demarco, 2023, p. 35). Reconhecendo o valor do saber construído na experiência, esta proposta parte da compreensão de que a formação profissional se sustenta na articulação entre teoria e prática, na valorização dos contextos e na promoção de uma postura ética, crítica e politicamente comprometida.

Nesse cenário, o professor, enquanto gestor,

“deverá ter os conhecimentos necessários para dar sustentação ao educador e compreender como este espaço se constrói em um ambiente propulsor de aprendizado, onde a participação, o diálogo, a discussão, a autonomia, possa estar presente nas ações da gestão e nas relações de toda a escola, num exercício de liberdade com responsabilidade” (Libâneo, 2005, p. 331).

Assim, este recurso formativo tem como intencionalidade fomentar processos reflexivos e coletivos que contribuam para a construção de uma gestão escolar mais democrática, participativa e humanizada. Propõe-se, portanto, como instrumento que potencializa a formação dialógica e crítica por meio da problematização de situações reais da gestão escolar, estimulando o diálogo, a escuta ativa e a construção compartilhada do conhecimento.

O recurso é composto por fichas de dilemas reflexivos, organizadas a partir de situações-problema vivenciadas nas escolas públicas e de questões norteadoras que mobilizam a análise crítica, o debate coletivo e a busca por caminhos éticos e possíveis. Direcionado especialmente a diretores escolares em exercício ou em formação, o material visa fortalecer uma prática gestora comprometida com os princípios da educação democrática.

Objetivos do recurso

Este recurso pedagógico é voltado à formação de diretores, vice-diretores, professores e acadêmicos interessados em refletir criticamente sobre os sentidos e desafios da gestão escolar pública. Seu propósito é contribuir para a constituição de uma prática formativa comprometida com os princípios da gestão democrática, por meio da problematização dos dilemas, tensões e escolhas cotidianas que atravessam a atuação dos sujeitos gestores.

Diante de um cenário marcado por políticas educacionais de viés neoliberal, o qual frequentemente reduzem a função da gestão a aspectos técnicos e burocráticos, torna-se urgente fortalecer espaços formativos que recuperem o sentido ético, coletivo e político da direção escolar democrática. Este recurso propõe-se, assim, a provocar questionamentos, ampliar olhares e favorecer processos de escuta, diálogo e tomada de decisão compartilhada, reconhecendo a complexidade que envolve a condução de uma escola pública.

Nesse horizonte, os objetivos traçados à apresentação deste recurso formativo são:

- Promover a formação reflexiva de gestores escolares, a partir de situações que convidem à análise crítica da prática;
- Estimular o diálogo e o debate em espaços formativos, valorizando a troca de experiências e saberes entre seus atores;
- Trabalhar a tomada de decisão ética e democrática, ancorada na escuta da comunidade e no respeito à diversidade;
- Valorizar a complexidade da prática educativa, considerando as contradições e ambiguidades que a atravessam;
- Articular teoria e prática a partir de contextos reais, potencializando a construção coletiva de caminhos para uma gestão mais humana, crítica e transformadora.

Mais do que oferecer respostas prontas, o recurso convida à reflexão situada e à resistência pedagógica, reconhecendo cada sujeito como autor e coautor de sua prática e de sua formação.

Quanto ao material

As fichas de dilemas compõem um recurso formativo dialógico, inspirado na pedagogia crítica, que visa provocar reflexões sobre os desafios reais enfrentados no cotidiano da gestão escolar nas escolas públicas. Cada ficha apresenta um dilema vivenciado por gestores e equipes escolares, partindo de situações comuns, porém complexas, que exigem análise ética, política e pedagógica.

Estrutura das “Fichas de Dilemas”

O recurso contém 36 fichas de dilemas, onde cada uma é composta por dois elementos integrados:

1- Situação-problema - organizada em um pequeno texto narrativo, que apresenta um dilema possivelmente vivenciado por uma equipe gestora. A situação é escrita de forma contextualizada, sem indicar soluções, permitindo múltiplas interpretações e conexões com a prática dos participantes.

Esses dilemas podem envolver:

- Democracia e autoritarismo na gestão
- Uso dos recursos e pressões burocráticas
- Conflitos pedagógicos e prioridades da escola
- Inclusão, diversidade e desigualdades

2- Pergunta reflexiva - apresentada com um ou mais questionamento aberta que convida os participantes da vivência à análise crítica da situação apresentada, estimulando o posicionamento ético e a escuta ativa dos pares. A pergunta não busca respostas únicas, mas o reconhecimento da complexidade e a construção de alternativas.

Ela mobiliza questões como:

- Qual o papel do gestor diante dessa situação?
- Como garantir escuta, diálogo e participação?
- Que princípios democráticos estão em jogo?
- Que tensões essa situação revela?

Nota:

As fichas de dilemas foram elaboradas com apoio da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025) como recurso auxiliar na organização textual e pedagógica. A autoria e curadoria crítica do conteúdo são de responsabilidade da pesquisadora.

Sugestão de utilização do recurso

Este recurso pode ser utilizado em contextos formativos diversos, como encontros pedagógicos, rodas de conversa, reuniões de estudo, cursos de formação continuada ou momentos de planejamento coletivo. A proposta valoriza o diálogo, a escuta e a construção compartilhada de saberes a partir da prática.

A seguir, duas formas de aplicação:

¹- Leitura e discussão em grupo das fichas:

- Os participantes podem ser organizados em grande grupo ou pequenos grupos.
- Uma pessoa sorteia ou escolhe uma ficha, que apresenta uma situação-problema e uma pergunta reflexiva associada.
- O grupo realiza a leitura e inicia uma discussão livre e dialógica, conectando o dilema com experiências reais, desafios vivenciados e princípios da gestão democrática.
- Ao final da discussão, é feito um registro coletivo (em folha, cartaz, quadro ou recursos virtuais) com os principais aprendizados, questionamentos ou compromissos gerados a partir da reflexão.

²- Criação de novas fichas pelos educadores:

- Após o uso das fichas já apresentadas, os educadores podem ser convidados a elaborar suas próprias fichas de dilemas, com base em situações reais ou verossímeis vivenciadas em suas escolas.
- A proposta pode ser realizada individualmente ou em duplas/grupos, incentivando a partilha de experiências e a escuta sensível.
- Cada nova ficha deve conter, um pequeno texto narrativo com a situação-problema e uma pergunta reflexiva aberta, que convide ao diálogo.
- As fichas criadas podem ser compartilhadas com o grupo, debatidas e incorporadas ao conjunto do recurso, ampliando sua potência formativa e fortalecendo o sentimento de autoria e pertencimento dos participantes ao processo.

Fichas 1 a 6 - Frente

Situação

A supervisora da Secretaria solicita que você reforce a "meta de rendimento" com os professores, enfatizando a necessidade de "melhoria nos resultados" e maior "comprometimento com a aprendizagem". No entanto, parte da equipe está sobrecarregada, lidando com adoecimento emocional e demandas familiares.

Reflexão

Quais vozes estão sendo consideradas ou silenciadas nesse pedido? Que tipo de escola esse discurso sustenta?

Situação

O conselho escolar foi constituído com nomes indicados, sem eleição. Você sente que há pouco envolvimento da comunidade nas decisões da escola. Como incentivar a participação real sem esbarrar em desinteresse ou conflitos locais?

Reflexão

Que estratégias poderiam democratizar os espaços de decisão? Quem precisa ser convocado e escutado?

Situação

Uma professora de anos iniciais, com muita escuta das crianças, propõe reorganizar os horários das aulas. Sua ideia é desconsiderada pela coordenação sob o argumento de que "o sistema não permite".

Reflexão

Quem define as práticas pedagógicas na escola? Que resistências são possíveis dentro dos limites do sistema?

Situação

A mantenedora propõe premiar escolas com melhores IDEBs. Você sabe que isso pode gerar competitividade e reforçar desigualdades entre escolas com diferentes realidades.

Reflexão

O que está por trás da ideia de meritocracia na educação? Que outras formas de reconhecer o trabalho escolar são possíveis?

Situação

Um estudante com dificuldades de aprendizagem é considerado "caso perdido" por parte da equipe. Pressionado por resultados, você é cobrado a priorizar alunos com chance de "sucesso rápido".

Reflexão

Que concepção de aprendizagem está orientando essas decisões? Como agir com ética frente a essas exclusões?

Situação

Durante uma reunião pedagógica, uma professora tenta relatar uma situação de racismo vivida na escola. O gestor pede que ela "deixe para outro momento".

Reflexão

De que formas a gestão pode abrir espaço real para temas urgentes como as discriminações no contexto escolar?

Fichas 1 a 6 - Verso



Fichas 7 a 12 - Frente

Situação

A escola recebe um projeto da mantenedora com roteiro fechado e datas já definidas. Não houve diálogo com a equipe escolar. E há preocupações de como adaptar o projeto à realidade local sem ser penalizado.

Reflexão

Qual o papel do gestor diante de imposições da rede? Como mediar sem apagar a identidade da escola?

Situação

Um grupo de pais pede que a escola “seja mais rígida”, inclusive com uso de uniforme e fila. A direção sente-se pressionada a assumir uma postura disciplinadora.

Reflexão

Que tipo de autoridade a escola quer exercer? Como lidar com a expectativa por disciplina autoritária?

Situação

Um professor em início de carreira enfrenta dificuldades com a turma, mas evita procurar ajuda. A gestão tem medo de parecer autoritária se intervir.

Reflexão

Como a gestão pode criar redes de apoio sem controlar as práticas docentes?

Situação

Em reuniões escolares, a maioria das famílias não comparece. Parte da equipe culpa os pais por “não se interessarem”. Você precisa repensar estratégias de envolvimento.

Reflexão

Como repensar o conceito de “família participativa”? Que barreiras invisíveis podem estar afastando os responsáveis?

Situação

A diretora anterior era temida. A equipe ainda carrega medo de represálias e mantém uma postura submissa. Há preocupações quanto a como reconstruir laços e confiança sem parecer “frágil”.

Reflexão

Como equilibrar autoridade e diálogo? Que práticas fortalecem relações democráticas?

Situação

Uma aluna com deficiência é constantemente excluída das atividades e ignorada pelos colegas. A equipe escolar percebe, mas evita comentar. Ninguém se responsabiliza.

Reflexão

Qual é o papel do gestor frente a violências simbólicas? O que significa acolher no espaço escolar?

Fichas 7 a 12 - Verso



Fichas 13 a 18 - Frente

Situação

A mantenedora exige o preenchimento de vários relatórios online com cronograma pré-estabelecido. Os gestores estão sobrecarregados e sem apoio técnico.

Reflexão

Que tipo de trabalho é invisibilizado pelas exigências burocráticas? O que pode ser priorizado?

Situação

A mantenedora define que todas as escolas da rede devem seguir um currículo padronizado. Os professores sentem que isso engessa a criatividade.

Reflexão

Como lidar com prescrições curriculares sem apagar as vozes dos educadores e das comunidades?

Situação

Uma professora denuncia que foi pressionada por um supervisor a “aceitar tudo” para manter seu cargo. Você é convocada a “averiguar”, mas teme consequências políticas. .

Reflexão

Como proteger os educadores e manter a integridade ética da gestão?

Situação

A escola é convidada a aderir a um novo programa pedagógico. A proposta é interessante, mas não há tempo para formação e planejamento.

Reflexão

Quais são os limites reais da gestão escolar? Como dizer “não” sem se isolar da rede?

Situação

Um grupo de estudantes quer criar um grêmio e debater temas como racismo, sexualidade e desigualdades sociais. No entanto, parte da comunidade é contra esse movimento.

Reflexão

Que escutas a escola precisa garantir? Como fortalecer a participação estudantil de forma crítica?

Situação

Em uma reunião, o supervisor afirma: “a escola tem que funcionar como uma empresa”. Você se vê diante de uma lógica que não condiz com sua visão.

Reflexão

Quais são os riscos da lógica empresarial na educação pública? Como confrontar esses discursos?

Fichas 13 a 18 - Verso



Fichas 19 a 24 - Frente

Situação

Você descobre que a eleição da direção da escola foi marcada por alianças com políticos locais. Agora sente-se cobrada a “retribuir apoios”.

Reflexão

Como manter a ética e a autonomia na gestão de escolas públicas diante de pressões políticas?

Situação

A mantenedora envia formações e materiais voltados apenas para contextos urbanos. Sua escola, no meio rural/indígena, se sente esquecida.

Reflexão

Como trazer a realidade local para o centro do planejamento? Que resistências são possíveis?

Situação

Um grupo de professores pede uma reunião para discutir as condições de trabalho. A agenda da escola está cheia. Adiar ou acolher?

Reflexão

O que a escola comunica quando adia a escuta? O que pode ser reorganizado para garantir esse espaço?

Situação

Um estudante apresenta frequentemente com sinais de negligência. A equipe está insegura quanto a acionar o Conselho Tutelar.

Reflexão

Qual o papel da gestão diante de situações de violação de direitos? Como agir de forma protetiva?

Situação

Um professor propõe uma atividade com viés religioso em um evento da escola. Alunos de outras crenças se sentem desconfortáveis.

Reflexão

Como a gestão pode mediar conflitos envolvendo fé, cultura e laicidade da escola pública?

Situação

Um programa governamental premia os “melhores professores” com bônus. A iniciativa divide a equipe.

Reflexão

Como esse tipo de política afeta o trabalho coletivo? Que outras formas de valorização podem ser discutidas?

Fichas 19 a 24 - Verso



Fichas 25 a 30 - Frente

Situação

Um grupo de professores afirma que “a direção decide tudo sozinha”.

Você não se enxerga assim, mas reconhece que a comunicação pode melhorar.

Reflexão

Como construir práticas mais participativas na tomada de decisão? Onde a escuta pode ser ampliada?

Situação

Os índices de aprendizagem da sua escola caíram. Você é chamado a explicar e apresentar um plano de “recuperação imediata”.

Reflexão

Como enfrentar as cobranças por resultados? Que tipo de aprendizagem e formação tem sido apresentada nesses contextos?

Situação

A escola recebe monitores educacionais de empresa privada para apoio pedagógico. A direção não foi consultada.

Reflexão

Que impactos essa política tem na autonomia e no vínculo comunitário da escola?

Situação

O Projeto Político Pedagógico da escola não é revisitado há anos. A maioria da equipe desconhece seu conteúdo, e as decisões são tomadas sem referência a ele. Você percebe que o PPP perdeu sua função orientadora e deseja mobilizar a comunidade para reativar esse documento coletivo.

Reflexão

Como reaproximar a equipe do PPP e resgatar seu papel como guia democrático da ação pedagógica e institucional?

Situação

Em uma roda de conversa entre educadores, você se surpreende com quanto aprende ao ouvir relatos de desafios e conquistas vividos por colegas. Percebe que muitas das situações são semelhantes às da sua escola.

Reflexão

Que potência existe na partilha de experiências entre esses profissionais?

Situação

Após participar dos encontros formativos, você se vê atravessado por relatos, leituras e debates que colocam em xeque antigas certezas. Percebe que seu modo de agir na gestão pode reproduzir práticas autoritárias ou silenciar vozes importantes.

Reflexão

Que compromissos ético-políticos emergem para sua prática gestora a partir dessa experiência formativa?

Fichas 25 a 30 - Verso



Fichas 31 a 36 - Frente

Situação

Um recurso financeiro foi repassado à escola para manutenção da estrutura física. A direção decide, sozinha, investir todo o valor na pintura da fachada. Na reunião do Conselho Escolar, alguns membros questionam por que não foram consultados, já que havia demandas urgentes de acessibilidade e segurança nos banheiros.

Reflexão

Como garantir o uso democrático e transparente dos recursos escolares?

Situação

Durante uma visita técnica, a supervisora questiona a ausência de prestação de contas de um repasse feito no semestre anterior. A nova equipe diretiva alega não ter recebido orientações claras da gestão anterior e enfrenta dificuldade para localizar documentos e notas fiscais. Parte da equipe sugere "deixar quieto" para evitar desgaste.

Reflexão

Qual o papel da gestão na transparência e continuidade da administração dos recursos públicos?

Situação

A escola recebeu verba para compra de materiais pedagógicos. Alguns professores querem investir em livros de literatura e jogos didáticos; outros defendem a compra de uma nova TV para a sala dos professores. A direção hesita em tomar partido e propõe uma votação rápida, sem debate prévio.

Reflexão

Como conciliar interesses diversos na gestão de recursos, garantindo escuta, prioridade pedagógica e justiça na decisão?

Situação

Durante a elaboração do último PPP, a direção decidiu elaborar o documento sem consulta ampla à comunidade escolar, acreditando que isso garantiria agilidade e objetividade. Agora, muitos professores e famílias se sentem alheios às metas e princípios ali estabelecidos.

Reflexão

De que forma o processo participativo na construção do PPP fortalece a gestão democrática da escola?

Situação

Mesmo com um PPP atualizado, a equipe não o utiliza como referência nas reuniões pedagógicas e nas tomadas de decisão cotidianas. O documento fica guardado e pouco dialoga com os desafios reais da escola..

Reflexão

Como garantir que o PPP seja incorporado e influencie efetivamente a prática escolar diária?

Situação

A equipe gestora enfrenta muitas demandas administrativas e pedagógicas e reclama da falta de tempo para participar dos encontros formativos. Muitos justificam que a rotina apertada não permite se dedicar à formação continuada.

Reflexão

Como articular a rotina escolar para garantir espaço efetivo para a formação continuada da equipe?

Fichas 31 a 36 - Verso



Local para armazenamento das fichas



Reflexões “finais” quanto ao recurso formativo

Este recurso formativo dialógico se propõe como um convite à escuta, ao pensamento crítico e à reconstrução permanente da prática gestora. Ao apresentar dilemas reais e situados do cotidiano escolar, as fichas não buscam oferecer soluções prontas, mas sim provocar novas inquietações e reflexões em encontros entre sujeitos que atuam, ou se preparam para atuar, em instituições de ensino público.

Acredita-se que a formação de professores, consequentemente qualificar gestores escolares, interessados na construção de uma gestão democrática exige processos contínuos, colaborativos e enraizados na realidade concreta do contexto histórico social de suas comunidades. Nesse sentido, as fichas de dilemas funcionam como caminhos para a reflexão de suas práticas, capazes de desnaturalizar rotinas, iluminar tensões e abrir espaço para a construção compartilhada de possibilidades.

Ao estimular o diálogo sobre temas muitas vezes silenciados, como a exclusão, o autoritarismo, a disputa de interesses, a ausência de escuta e a instrumentalização da gestão, este recurso reafirma a importância da formação como ato político e ético, profundamente vinculado ao compromisso com a equidade, a justiça e a emancipação dos sujeitos.

A potência do material reside justamente em sua simplicidade e flexibilidade: pode ser adaptado a diferentes contextos, grupos e formatos, mas sempre com a premissa de que toda prática pode ser refletida, recriada e transformada. Assim, espera-se que estas fichas inspirem novas perguntas, fortaleçam redes de apoio entre educadores e contribuam para a construção de escolas mais dialógicas, participativas e humanas. Afinal, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1992, p. 155). Que este material possa ser parte viva desse caminho formativo.

Referências

- DEMARCO, G. G. O papel do coordenador pedagógico da primeira infância. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Orientadora: Sandra Simone Höpner Pierozan.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.
- SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de autorização 15º CRE

Com o objetivo de atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Eu, _____, representante legal da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, responsável pelas instituições escolares que abrangem essa Coordenadoria, AUTORIZO a pesquisadora Gabriella Galvagna Demarco, mestranda no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim, a entrevistar diretores(as) e vice-diretores(as) da rede estadual de ensino do município de Erechim, para fins da pesquisa científica/educacional acerca do tema: Gestão democrática: Concepções teóricas na formação dos gestores escolares da rede estadual do Rio Grande do Sul. Tal pesquisa tem por objetivo o estudo e análise das concepções de gestão democrática presentes nos circuitos de formação de gestores escolares promovido pela Secretaria de Estadual de Educação. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: identificação dos profissionais com perfil para a pesquisa, contato com eles e realização de questionário e entrevista para a coleta de dados.

A pesquisadora acima qualificada compromete-se a:

- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da UFFS.
- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que as informações coletadas jamais serão utilizadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, desse modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016.

Assinatura e carimbo do responsável

Erechim - RS, ____ de _____ de 202 ____.