

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR

Fernanda Karina Souto Maior de Melo¹, Givanildo da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo dialogar sobre o papel, as atribuições e a formação continuada do gestor escolar, com a finalidade de compreender os rumos trilhados no processo de organização do ambiente escolar. Assim, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, com base na perspectiva crítico-reflexiva. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de haver uma política de formação continuada direcionada aos gestores escolares, por ser uma função que requer uma atuação frente a todas as dimensões da escola, intervindo e construindo ações no contexto da escola.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Formação Continuada, Políticas Públicas.

THE CONTINUOUS TRAINING OF THE SCHOOL MANAGER

ABSTRACT

This work aims to discuss the role, attributions and continuing education of the school manager, with the aim of understanding the paths taken in the process of organizing the school environment. Thus, a qualitative approach and bibliographical research were used, based on a critical-reflexive perspective. The research results indicate the need for a continuing education policy aimed at school managers, as it is a function that requires action in all dimensions of the school, intervening and building actions in the context of the school.

Keywords: School Manager, Continuing Training, Public Policy

INTRODUÇÃO

A figura do gestor escolar vem sofrendo transformações para se adequar ao modelo de cidadão que a sociedade deseja formar e para acompanhar as orientações das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, dialogar sobre o papel, as atribuições e a formação continuada do gestor escolar, com a finalidade de compreender os rumos trilhados no processo de organização do ambiente escolar, é relevante para que possamos compreender as vertentes percorridas no processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Assim, perante as transformações ocorridas com a Reforma do Estado, na década de 1990, formar o cidadão ajustado às necessidades da sociedade global se tornou uma

¹ Mestra em Educação. Professora da Rede Estadual de Educação de Alagoas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0406-5931>. E-mail: nandasoutomaior@hotmail.com.

² Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>. E-mail: givanildopedufal@gmail.com.

incumbência da escola. Desta forma, atender às exigências atuais e se adequar aos princípios neoliberais de eficiência, de eficácia e de produtividade passaram a incorporar as atribuições do gestor escolar, uma vez que com o anseio do atingimento de uma educação de qualidade, pelo viés quantitativo, aferido por meio de avaliações externas e com a obtenção de uma média satisfatória no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a gestão escolar passou a ser cobrada a atender essa finalidade.

Nessa lógica, esta pesquisa tem o escopo de contribuir para a melhoria do trabalho desenvolvido pelos gestores escolares, no intuito de cooperar para a construção de um diálogo acerca das atribuições, das inquietações e das cobranças emitidas a esta categoria profissional. Assim, analisar e discutir sobre como vêm se desenvolvendo as políticas de formação continuada desses profissionais apresenta-se enquanto significativo, no intuito de perceber se estas atendem as demandas neoliberais impostas à educação e as necessidades apresentadas no chão da escola.

Ao longo dos tempos, verifica-se que a gestão escolar vem assumindo, cada vez mais, maior espaço no contexto educacional, e, nessa conjuntura, o cargo de gestor escolar tem recebido mais atenção, por meio de pesquisas voltadas a compreender a dinâmica, o perfil, as características, os encargos e as especificidades que a função impõe (Paro, 2010).

Em virtude disso, a formação continuada do gestor escolar é relevante, uma vez que este ocupa uma posição de liderança e, nos tempos atuais, passou a ser cobrado a cooperar com a implantação das políticas públicas no cotidiano escolar, pois os resultados insatisfatórios sobre as metas estabelecidas e índices quantitativos estão sendo associados a uma gestão escolar ineficiente e que não oferta um ensino de qualidade a seus estudantes (Oliveira, 2015). Com base nesse entendimento, os gestores escolares, enquanto líderes da escola, atuam em prol de conseguir atingir as metas estipuladas, e para isso cobra dos demais profissionais um desempenho com base nos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Nessa circunstância, em que os gestores escolares são responsáveis por diferentes atribuições - que vão desde as questões burocráticas, financeiras, planejamento e estratégias para desenvolver a dimensão pedagógica com qualidade; a intermediar e prezar por um relacionamento interpessoal harmônico e promover o envolvimento da comunidade com as ações da escola -, faz-se necessário contemplar qual processo formativo está sendo vivenciado, para que tenhamos um profissional sensível as dimensões da gestão escolar.

O objetivo da pesquisa foi dialogar sobre o papel, as atribuições e a formação continuada gestor escolar, com a finalidade de compreender os rumos trilhados no processo de organização do ambiente escolar. Para a realização deste trabalho, recorreu-se à abordagem qualitativa e à pesquisa bibliográfica, com base na perspectiva crítico-reflexiva. O texto está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, abordam-se as mudanças sociais e as transformações da função do gestor escolar; na segunda, dialoga-se sobre o gerencialismo e a formação inicial e continuada do gestor escolar.

AS MUDANÇAS SOCIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES DA FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar já assumiu a postura de guardião da escola, o qual supervisionava e determinava os caminhos que os demais profissionais deveriam seguir (Lück, 2000), possuindo autoridade para agir numa linha em que não aceitava ser contrariado e que se dedicava, especialmente, às questões burocráticas e administrativas da escola, ficando o pedagógico em segundo plano, sob a organização dos coordenadores pedagógicos.

A gestão escolar estava alinhada a um modelo de administração clássico, hierárquico e verticalizado que correspondia ao sistema político rígido do Regime Militar no Brasil (1964-1985). Durante esse período, não existia incentivo à participação coletiva nas deliberações da escola, ficando cada profissional restrito à realização de suas atribuições, e, devido a isso, o diálogo, a reflexão e a articulação na tomada de decisões eram praticamente nulas (Silva, 2020).

Com o término do Regime Militar (1985), iniciou-se o processo de redemocratização política do país, acarretando, no campo educacional, em reformas que impulsionaram mudanças de paradigmas no ensino público. Nesse contexto de rupturas e mudanças, traçou-se, por meio da mobilização social, a gestão democrática do ensino com enfoque na “humanização das instâncias administrativas da escola mediante a descentralização das decisões e da promoção da participação de todos os envolvidos no processo educacional” (Silva, 2020, p. 179).

Nesse cenário, evidencia-se que a concepção de gestão democrática da educação surgiu em defesa de um ambiente participativo, no qual as decisões sejam discutidas e de responsabilidade de todos que fazem parte do espaço educativo. Assim, o auge dos movimentos iniciados na década de 1970, período em que começou a busca por uma educação pública de qualidade socialmente referendada, por intermédio de políticas educacionais expansionistas que

lutavam contra a hierarquia da ditadura militar, ocorreu com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A Carta Magna representou uma conquista normativa que deveria ser implantada na escola com a experiência democrática efetivada (Honório *et al.*, 2022).

E em meio à efervescência política, em que a comunidade científica e a sociedade civil organizada interviam, para que ocorressem as reformas educacionais em defesa da escola pública, de valorização do magistério e da gestão democrática de ensino, ocasionou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que também contemplou o princípio constitucional da gestão democrática em seu artigo 3º, VIII (Sander, 2009). Assim, os gestores escolares tiveram que se adequar e assumir uma postura democrática para trabalhar com a participação da comunidade escolar, ou seja, um gestor que se preocupasse em atender aos anseios dos estudantes, professores, pais e funcionários.

Nessa estruturação, a gestão escolar começou a migrar da cultura de determinismo e dependência, em que os gestores dirigiam a escola com foco em sua autoridade (Lima, 2020, a), para a cultura participativa, na qual as pessoas discutem, planejam, dividem as atribuições, encargos e responsabilidades. Iniciou-se uma etapa de valorização do pensamento crítico e de implantação da participação coletiva, em que as decisões passam a ter o aval dos representantes da comunidade escolar, ou seja, “uma via de mão dupla” que beneficia a escola e que preza pelos princípios da participação, da descentralização e da autonomia, com o objetivo de contemplar o desenvolvimento da escola.

A gestão democrática representou uma conquista histórica no campo educacional e no contexto político para o país. Ela foi o princípio condutor para que fosse possível migrar do modelo técnico-científico, de concepção hierarquizada e embasada no modelo político do regime militar, para adentrar nas concepções sociocríticas, que procuram compreender o homem enquanto ser social (Silva, 2020).

É o surgimento de uma gestão escolar preocupada com a complexidade social que sofre influência, o tempo todo, das questões políticas, culturais, econômicas e sociais e que por isso percebe a necessidade de mobilizar os sujeitos envolvidos no processo educacional para que participem ativamente das deliberações e ações de forma a compartilhar as responsabilidades e compromissos da instituição (Silva, 2020).

Contudo, essa transição está sendo demorada, pois mesmo existindo o princípio democrático garantido por intermédio dos instrumentos normativos, no contexto das redes e

sistemas de ensino público, é preciso muita luta para que ele se consolide. A cultura da prática democrática, por meio da participação e da decisão coletiva, está sendo desenvolvida aos poucos, compreendendo o cenário de resistências, da imposição, do coronelismo, como ação que ganhou espaço em muitos lugares do país. Assim, a gestão democrática, participativa e emancipatória acontece em um processo de avanços e recuos, porém, à medida que está sendo implantada, é possível notar a mudança de concepção da gestão escolar, na existência do diálogo e do envolvimento dos diferentes segmentos.

Mudar os paradigmas da gestão escolar para passar a atuar de forma dinâmica e participativa não é uma tarefa simples, uma vez que essa transformação exige dos envolvidos modificações no âmbito teórico, prático e metodológico (Silva, 2020). As mudanças são visíveis a partir do momento em que os atores do processo educacional começam a aplicar na prática educativa as concepções da gestão democrática e, nesse ínterim, os gestores escolares iniciam o processo de abandono do posto daquele que comanda a instituição a distância e com autoritarismo próprios da cultura de determinismo e dependência para atuarem com base no diálogo e na alteridade (Lima, 2020a).

Ademais, nesse processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, há que se destacar que os papéis políticos das redes e dos sistemas de ensino podem contribuir ou dificultar essa questão, uma vez que depende do grupo político que esteja no poder e da concepção que esse grupo deseja ver consolidada nos setores públicos. Isso ocorre pelo fato de que as concepções de gestão da educação são reflexos das diversas filosofias sociais construídas a partir das perspectivas políticas e culturais que permeiam o país (Sander, 2009).

Isto posto, o desenvolvimento da gestão democrática poderá progredir quando há estímulos ao desenvolvimento de práticas, como a ocorrência de eleição democrática para gestores, a participação ativa dos colegiados escolares, o desenvolvimento de projetos e os programas voltados à integração e à participação da comunidade escolar, dentre outros. Todavia, quando o grupo político das redes e dos sistemas de ensino possui uma linha contrária à cultura democrática e participativa, ocorrem os movimentos de retrocessos, ocasionando, assim, no retorno da indicação política de gestores escolares, da imposição da cultura avaliativa como meio para o atingimento da qualidade educacional e do afastamento dos colegiados enquanto mecanismos para colaborar nas decisões da escola.

Nesta conjuntura, não se pode afirmar que a gestão democrática se firmou nas escolas, pois é uma conquista que se configura enquanto luta diária para permanecer com os avanços

democráticos adquiridos ao longo desses anos e para que não haja rupturas nesse processo. Ou seja, o enquadramento jurídico está consolidado, contudo o desafio consiste em “traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino do país” (Sander, 2009, p. 76).

Sander (2009) alerta a respeito de que essa circunstância revela a necessidade de gerar um movimento político dos educadores, pesquisadores e demais profissionais da educação a favor da democracia e da gestão democrática como percurso decisivo para se opor às imposições mercadológicas instaladas na organização e na gestão produtivista na educação.

O gestor escolar, a partir das orientações postas nas diretrizes da gestão democrática, assumiu a postura de mediador e mobilizador, passando de administrador para aquele que orchestra os demais profissionais da educação, na perspectiva de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro de um ambiente democrático e emancipador, de forma a promover uma formação segura aos seus estudantes (Lück, 2000). Um gestor atento, com escuta sensível e disposto a discutir o posicionamento dos demais atores envolvidos na organização da escola, de forma a articular para que o ambiente se harmonize e convirja para atender as demandas e necessidades da escola.

Nessa circunstância, a formação para a gestão escolar passou a ser direcionada ao perfil que o gestor deveria assumir (democrático, flexível, articulador, mediador etc.); ao desenvolvimento de um conselho escolar atuante e participativo; ao estímulo do protagonismo juvenil por meio dos grêmios e para que a escola construísse o Projeto Político Pedagógico (PPP) com o envolvimento da comunidade escolar.

Entretanto, com a reforma do Estado ocorrida na década de 1990, traçada a partir de práticas neoliberais com a introdução da gestão gerencial, o papel do gestor escolar sofreu uma significativa transformação. O gerencialismo iniciado no governo Fernando Collor (1990-1992) e intensificado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), enraizou-se no setor público com o objetivo de atingir os princípios neoliberais de eficiência, eficácia e produtividade (Silva; Silva; Gomes, 2019). Sendo assim, em meio a esse cenário de conflitos e de tensões, o Estado passou a defender uma formação docente pragmática, prescritiva e unilateral, uma vez que deseja o desenvolvimento de habilidades e de competências voltadas ao preparo de professores aptos a aprender a fazer, ou seja, a seguir a “cartilha” atribuída pelo neoliberalismo, deixando adormecida a formação com viés multidimensional e reflexivo (Honório *et al.*, 2022).

Nesse contexto, as transformações que atingiram o cargo do gestor escolar resultaram na modificação e na imposição de novas atribuições, assim como a assunção de um perfil direcionado à liderança, ao gerenciamento, à proatividade e à produtividade em favor de consolidar os ditames das políticas públicas atuais no cotidiano escolar.

O GERENCIALISMO E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

No Brasil, o gerencialismo manifestou-se no contexto educacional público na década de 1990, com o advento da Reforma do Estado, resultando no Plano Diretor, disseminado em 1995 (Lima, 2020a). Inserido como forma de atender às exigências do capital e da redefinição do papel do Estado, que abandonou o posto de provedor para atuar enquanto regulador e avaliador do desenvolvimento econômico e social (Castro, 2004).

Esse ideário foi adotado após as transformações sociais e estruturais iniciadas no final do século XX, com o intuito de se tornar predominante nos setores públicos e privados. Desse modo, os princípios e as finalidades desse modelo passaram a atuar em busca de alcançar a eficiência e a qualidade dos serviços ofertados. Houve, a partir desse modelo de concepção política, a corporificação de conceitos e de práticas do gerencialismo empresarial para a educação, de forma a enfatizar “[...] os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação” (Sander, 2009, p. 75).

Nessa conjuntura, emprega-se os princípios empresariais da qualidade total com a finalidade de aumentar a eficiência, a produtividade e a competitividade nas escolas. Deste modo,

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todosos níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação (Hypólito, 2008, p. 77).

Nessa lógica, emergem as características da gestão gerencial e o gestor escolar passa a ser formado para gerenciar a escola em prol de atingir a eficiência, aferida, unicamente, pelo viés quantitativo presente nas políticas educacionais atuais (Silva; Silva; Gomes, 2019). Desta forma, as avaliações externas são os mecanismos utilizados para exercer controle sobre a

atividade escolar e classificar as escolas que possuem e as que não possuem qualidade educacional, portanto, os gestores são cobrados para que atinjam índices satisfatórios.

O gestor escolar é solicitado a prestar contas após os resultados das avaliações externas a respeito da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais ofertados (Lima, 2020a). Ao adentrar na gestão escolar, assume-se, implicitamente, o compromisso com o atingimento de bons resultados aferidos por meio dos diversos mecanismos de controle. E, nessa circunstância, o gerencialismo se apropria dos princípios da gestão democrática, de forma a reduzi-los a novos significados para que atenda às finalidades dessa concepção.

Desta forma, a autonomia é mitigada e associada ao sentido de responsabilização dos profissionais da educação pelo atingimento, ou não, dos resultados quantitativos, de forma a aumentar a eficiência da escola. Lima (2020a) adverte a respeito de que a descentralização se restringe a desconcentração de funções executáveis que passam a ser atribuídas a gestão escolar, ficando afastada a possibilidade de atuar nas decisões significativas, ou seja, “delega-se maior responsabilidade ao poder local para que acompanhe, avalie, coordene e planeje os resultados, aumentando a responsabilidade da escola e diminuindo o compromisso do poder público” (Lima, 2020a, p. 172).

Nesse enquadramento, instalou-se o discurso da qualidade da educação, na década de 1990, com o objetivo de aferir resultados quantitativos, desconsiderando a realidade e o contexto ao qual a escola está inserida. A análise ocorre com base nos resultados das avaliações externas, de forma a incentivar a competição entre as escolas e os sistemas, que para alcançar uma posição satisfatória utiliza-se das mais variadas estratégias, deixando o processo de ensino e aprendizagem e o alcance da função social da escola em segundo plano (Souza; Cabral Neto, 2017).

Para atingir a qualidade propagada, há forte presença e interferência de empresas de consultoria, institutos e fundações privadas na política educacional das redes de ensino que agem e formam os profissionais da educação, principalmente o gestor escolar, para assegurar a gestão gerencial como trajeto relevante para atingir o conceito de moderno, eficaz e produtivo exigido no contexto global, em prejuízo de uma formação embasada na dimensão política, humanística e de qualidade socialmente referendada (Libâneo, 2020).

Como aponta Paro (2009), existe um paradoxo na formação de gestores escolares, visto que a linha gerencial foca nos princípios da administração utilizados nas empresas privadas; no

entanto, para o cumprimento da função social da escola, seria preciso uma formação direcionada à dimensão pedagógica e à formação humanística. Para o autor:

[...] concepção “empresarialista” acena para uma formação “técnica” específica, sobreposta, paralela ou em substituição à formação pedagógica, mas calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio em favor de um objetivo particular exterior aos grupos comandados. Por sua vez, a solução do paradoxo pela afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerentes à produção capitalista, labora na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática (Paro, 2009, p. 460).

Assim, dentro desse contexto gerencial, é crescente a quantidade de políticas públicas educacionais de *accountability*, que funcionam por meio da tríade de avaliação, prestação de contas e responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados atingidos (Souza; Cabral Neto, 2017), que exige do gestor escolar preparo para atuar com liderança pedagógica como meio para o cumprimento das metas estabelecidas (Vieira; Vidal, 2014).

Nessa circunstância, percebe-se o quanto a função de gestor escolar está em evidência, no sentido de que este profissional vem sendo um dos principais responsáveis para a efetivação das políticas públicas (Laurentino, 2013). Sendo assim, a formação do gestor escolar passa a ser percebida como uma política pública educacional que deve ser realizada com a finalidade de atender às demandas da categoria, uma vez que é exigido um perfil específico para atuar como gestor. Desta forma, a formação ocorre em prol de impulsionar o cumprimento das reivindicações de qualificação para o exercício da função e para o atendimento das metas quantitativas estabelecidas.

Sabe-se que a formação do gestor escolar tem previsão legal na Constituição Federal de 1988 e na atual LDB, que em seu artigo 64 (BRASIL, 1996) prevê que a formação desses profissionais será feita nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação. No entanto, nem todos os profissionais que atuam na gestão se enquadram nessa realidade (Vieira; Vidal, 2015). Assim, não há nenhuma previsão específica no que se refere à formação continuada direcionada aos gestores escolares da Educação Básica, ficando restrita apenas à formação inicial (Rodrigues; Reis; Aranda, 2016).

De acordo com o estudo de Vieira e Vidal (2015), a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), há um percentual considerável de gestores escolares que não é formado em pedagogia, sendo professores que possuem outras licenciaturas, estando

essa migração para a gestão escolar associada ao fato de não existir carreira específica para gestores escolares na maior parte do Brasil, além do incentivo financeiro que passam a receber quando atuam na gestão. Logo, evidencia-se que essa conjuntura poderá ser benéfica pelo aspecto de propiciar distintas

[...] abordagens e visões de mundo que podem advir desses sujeitos, por outro, pode representar um entrave à gestão escolar, partindo do princípio de que os cursos de licenciatura não tematizam nem abordam saberes relacionados às dimensões da gestão escolar (Vieira; Vidal, 2015, p. 123).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, também não contempla nenhuma formação específica voltada ao gestor escolar, mas sim aos profissionais da educação de maneira geral quando aborda a meta 16: “[...] 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). Contudo, em suas estratégias evidencia a necessidade da criação de programas de formação de gestores escolares e a definição de critérios estabelecidos para o provimento do cargo.

Destarte, em âmbito federal foram desenvolvidas, a partir da década de 2000, duas iniciativas de formação continuada com a finalidade de cooperar em prol de diminuir as lacunas na formação dessa categoria, que foram: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Escola de Gestores) (Vieira; Vidal, 2014).

O Progestão aconteceu na primeira década dos anos 2000 e era voltado para a formação de professores gestores das redes públicas estaduais e municipais vinculadas ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (Vieira; Vidal, 2014). O programa possuía como escopo a formação de gestores escolares “[...] comprometidos com a construção de um projeto de gestão participativa da escola pública, focada na permanência e sucesso da aprendizagem dos alunos” (Castro, 2004, p.47). Os módulos do Progestão abordavam temáticas significativas para o chão da escola e direcionadas ao desenvolvimento do trabalho com a participação de todos os envolvidos no processo educativo (Castro, 2004).

O Programa Nacional Escola de Gestores, com enfoque na gestão democrática, iniciou de forma experimental em 2005 e se expandiu para todos os estados do país, passando a ser desenvolvido em parceria com 31 (trinta e uma) universidades públicas, com a finalidade de

qualificar os gestores para atuar na liderança das escolas públicas, de maneira a atender a concepção de qualidade social (Vieira; Vidal, 2014).

Essas iniciativas foram significativas, pois se dedicavam à formação de uma relevante categoria da educação, uma vez que a atuação do gestor escolar pode causar impactos positivos ou negativos no processo de ensino e de aprendizagem. As formações continuam ocorrendo de forma inicial nos cursos de pedagogia e de forma continuada nos cursos de pós-graduação ofertados por faculdades e universidades habilitadas, assim como em cursos ofertados por cada rede de ensino, seja como um curso obrigatório para adentrar no cargo de gestor escolar ou como formação continuada para os gestores já atuantes.

Os estudos de Rodrigues, Reis e Aranda (2016) apontam a relevância de existir formação continuada para os gestores escolares, mas assinalam que os sujeitos participantes de sua pesquisa não perceberam, de forma clara, a existência de uma política de formação continuada para a classe, visto que foram poucas as iniciativas desenvolvidas para atender às demandas. Afirmam ainda que a formação vem sendo realizada por meio de seminários, congressos e especializações que participam por conta própria ou de capacitações das redes de ensino, que geralmente se restringe a informações e treinamentos específicos para a condução de atribuições burocráticas da escola ou para repasse de atualizações e normativas educacionais (Rodrigues; Reis; Aranda, 2016).

Nesse contexto, fica perceptível que muitos gestores escolares acabam exercendo a função e aprendendo a exercê-la a partir das vivências que forem surgindo no cotidiano escolar, mas sabe-se que a posição de gestor escolar requer um profissional preparado para o seu desempenho, pois são atribuições que vão além de ser um bom professor, dado que o gestor deve atuar de forma ativa em todas as dimensões do processo educacional, de maneira a garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes (Vieira; Vidal, 2015). Ademais, existe o fato de que as poucas formações ofertadas já durante o exercício da função não contribuem, significativamente, para as demandas cobradas (Vieira; Vidal, 2015).

Nesse panorama, reflete-se acerca do quantitativo de atribuições que os gestores escolares desenvolvem e a respeito de como conseguem atuar no contexto escolar a partir dos diferentes desafios, uma vez que não há uma política de formação continuada compatível com o cargo. Assim, constata-se que a carência de formação continuada é uma problemática frente ao desempenho do gestor escolar em favor do atingimento dos objetivos que estão propostos na atualidade (Rodrigues; Reis; Aranda, 2016).

A formação continuada, especialmente nos tempos atuais, tornou-se uma necessidade, dado que tem como justificativa atender as mudanças sociais que estão sendo absorvidas na dinâmica da atividade profissional do gestor escolar, assim, por intermédio dela, também se apresenta a expectativa de melhoria da qualidade educacional (Colares; Bryan, 2014). E dessa forma, “essa melhoria passa pelo aprendizado dos fatores que interferem no cotidiano e das formas de enfrentamento dos problemas, na busca de soluções que correspondam aos anseios da coletividade” (Colares; Bryan, 2014, p. 179).

Assim, diante das transformações ocorridas com a implantação do neoliberalismo e da gestão gerencial, as formações continuadas passaram a ser ofertadas e realizadas em parcerias com as empresas privadas, institutos e fundações voltadas para a área educacional. Os gestores passaram a ser treinados para aprender a seguir os moldes mercadológicos, ou seja, para seguirem a cartilha do neoliberalismo e atingir a qualidade educacional, concebida unicamente pelo viés quantitativo.

A adequação aos imperativos do mercado faz com que a formação continuada se volte a trabalhar na construção de um gestor escolar que tenha a capacidade de liderar o ambiente educacional em prol da cultura de responsabilização e de comprometimento (Chirinéa, 2016), pois assim terá uma escola que possibilite aos estudantes terem garantido o acesso aos saberes científicos e culturais, mas também ao mercado de trabalho atual (Lima, 2020b).

O gestor escolar atual exerce liderança no ambiente escolar a ponto de conseguir estimular o ambiente para a direção que deseja, por isso é uma função percebida como propulsora para a consolidação das políticas públicas educacionais (Lima, 2020b). Com base nessa afirmação, constata-se que as formações desta categoria estão sendo formuladas para o desenvolvimento de competências, com a finalidade de buscar cumprir com as suas atribuições, regulamentadas legalmente, pois assim será possível colocar em prática os ditames impostos pelo gerencialismo.

Ao executar suas atribuições, o gestor escolar, muitas vezes, segue os princípios do gerencialismo e passa a atuar para atingir uma função social distinta da defendida historicamente. Ele age para alcançar a educação de qualidade posta nos tempos atuais e em prol de atingir uma posição favorável no *ranking*, pois sabe que sua produtividade será medida por meio dos resultados quantitativos, assim busca uma performance cada vez maior do que a apresentada nas últimas estatísticas (Ball, 2010).

Isto posto, percebe-se que as cobranças e exigências sobre a gestão escolar se ampliaram de forma a resultar na pluralidade de atribuições inerentes ao cargo de gestor escolar, o que nos faz presumir que as formações continuadas não conseguem atender às demandas atuais e as necessidades vivenciadas na escola.

O percurso para uma formação inicial e continuada destinada a preparar gestores escolares é longo, uma vez que não há esse preparo, de fato, na formação inicial, pois os cursos de pedagogia focam na formação do professor. Desta forma, a formação continuada fica a encargo, muitas vezes, das redes de ensino e das universidades nos cursos de pós-graduação, mas com um número reduzido de vagas. Nesse enquadramento, gestão escolar “[...] como área de conhecimento que possui uma epistemologia própria se esvazia, passando a ser abordada de forma precária, abreviada e inconsequente nos cursos de formação inicial e segmentada, descontinua e incipiente nos cursos de formação continuada” (Vieira; Vidal, 2015, p. 128).

O caminho é investir em uma política nacional de formação continuada do gestor escolar a partir do professor, visto que a docência se apresenta como pré-requisito para exercer a função de gestor escolar (Vieira; Vidal, 2015). Ou seja, faz-se relevante uma formação continuada com bases sólidas, que aborde os princípios da gestão democrática e as dimensões educativas com enfoque para o chão da escola. Desta forma, será possível conduzir os pretendentes à gestão a se prepararem, culturalmente e politicamente, para o que encontrarão na prática de um gestor escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito da gestão escolar, suas atribuições, especificidades e formação continuada é um tema recorrente no campo educacional e que sempre está cercado de estudos sobre a legislação que ampara essas questões, bem como diálogos e reflexões acerca das estratégias e planejamentos traçados para atender as perspectivas atuais.

Sabe-se que com as transformações ocorridas com a Reforma do Estado, década de 1990, acompanhada da consolidação do neoliberalismo e gestão gerencial nos setores públicos, fez-se imperativo uma reorganização na gestão escolar para que fosse possível acompanhar o contexto educacional atual associado a mudanças internas e externas aos muros da escola.

Nesse sentido, a gestão escolar foi uma das dimensões evidenciadas para que as transformações desejadas fossem consolidadas na prática educativa. Formar um gestor escolar

voltado a desempenhar as atribuições de cunho gerenciais passou a ser a estratégia para conseguir com que as escolas atendessem às perspectivas das políticas públicas vigentes.

Assim, as redes de ensino normatizaram as atribuições dos gestores escolares de forma a vincularem a atuação desses profissionais ao cumprimento de funções de cunho gerencial e ao atingimento dos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, atingidos por meio dos resultados das avaliações externas, exclusivamente pelo viés quantitativo. Para tanto, foram formalizadas parcerias com os institutos e empresas privadas para a oferta de formação continuada destinada aos professores e gestores escolares, com a finalidade de dar o norte necessário para que a educação seguisse rumo a implantação do gerencialismo.

Nesse contexto, conclui-se que o desafio posto nos tempos atuais é conseguir construir e implantar uma política de formação continuada direcionada a uma formação humanística, emancipadora e democrática, na qual o processo de ensino e aprendizagem esteja voltado à formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Para isso, é significativo que o gestor escolar e o professor tenham uma formação política sólida em sua formação inicial e continuada, que permita analisar o projeto de governo inserido nas políticas públicas apresentadas, para que consigam dimensionar o caminho que devem seguir e não apenas reproduzir o discurso mercantilista.

Percebe-se a necessidade do desenvolvimento de uma política de formação continuada para os gestores escolares nas redes de ensino que esteja comprometida a ampliar os horizontes desse líder e a estimular um trabalho voltado para uma gestão democrática e emancipadora, em que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam partícipes dos planejamentos e decisões da instituição.

Assim, a formação continuada deve focar no desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo junto à comunidade escolar e aos colegiados, no intuito de que haja a oferta de um ensino de qualidade socialmente referendado, em que a escola atenda à função social de formar cidadãos conscientes e construtores dos rumos da sociedade. Ou seja, é relevante a junção de uma formação humanística e equitativa à aquisição dos conhecimentos culturais necessários para que o estudante possa estar em condições de igualdade com os demais, consolidando a educação referenciada socialmente em todas as dimensões.

À luz das considerações apresentadas, defende-se o desenvolvimento de uma formação continuada que contemple a práxis (teoria e prática) e os embasamentos para uma formação política, cidadã, humana, social e técnica do gestor escolar. Para o atendimento dessa demanda,

faz-se necessário firmar parceria entre as redes de ensino e as universidades públicas, de forma a possibilitar a construção de uma formação com bases sólidas e direcionada ao atendimento da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

CASTRO, A. M. D. A. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface**, Natal, v. 1, n. 1, p. 39-53. jan./jun. 2004. Disponível em <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/12>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CHIRINÉA, A.M. **Escola Pública Municipal e Utilização do Ideb: As “Traduções” No Contexto da Prática.** 2016. 182 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) Marília – SP, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609412. Acesso em: 4 fev. 2023.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 174-191, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1336. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1336>. Acesso em: 16 mar. 2023.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 63-78 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 15 abr. 2023.

HONÓRIO, D. T. S.; DA SILVA, E. F.; DE MELO, F. K. S. M.; ALVES, M. F.; DA SILVA, G. As contradições das políticas educacionais e as suas interferências na gestão escolar: The contradictions of educational policies and their interferences in school management. **STUDIES IN EDUCATION SCIENCES**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 540-559, 2022. DOI: 10.54019/sesv3n2-005. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/428>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LAURENTINO, V. M. S. **O olhar do gestor escolar sobre o índice de desenvolvimento da educação básica**. 2013. 131 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAL, Maceió – AL.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. De) formação na escola: desvios e desafios. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (Org.). **Marília**: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 33-50.

LIMA, C. C. Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares?. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 168-175, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31949>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LIMA, M. F. M. de. **Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade de ensino: é possível estabelecer relações?** 1. Ed., Curitiba: Appris, 2020b.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 72, v. 17 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), p. 11-33, Jun. de 2000.

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**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 01-80.

OLIVEIRA, D. A. D. A. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 2 abr.2023.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 36, n. 3, p.763-778, 2010. ISSN 1517-9702.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev Dig Bibl Ci Inf**, Campinas, v.10, n. 1, p. 53-66, jul/dez, 2012.

RODRIGUES, E. S. S.; ARANDA, M. A. M.; REIS, M. G. F. A. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**,

Araraquara, v. 20, n. 03, p. 444-462, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9722. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9722>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, 2009. DOI: 10.22420/rde.v3i4.102. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. da S. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p.799-815, set./dez.2019.

SILVA, C. G. Gestão democrática da educação: algumas reflexões teóricas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 177-185, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31952>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4984>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4984/2734>. Acesso em: 28 mar. 2023.