



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

DAMARES LUPPI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL A
PARTIR DE 1990**

MARINGÁ

2013

DAMARES LUPPI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL A
PARTIR DE 1990**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho.

MARINGÁ

2013

DAMARES LUPPI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL A
PARTIR DE 1990**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Ms. Natalina Francisca Mezzari Lopes
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a **Deus**, criador e soberano sobre todas as coisas, que me concedeu sabedoria para concluir mais essa etapa de minha vida;*

*Meus pais **Boanerges e Thereza Cristina**, que sempre presaram pela minha formação e acreditaram no meu potencial, estimulando-me a ampliar meus horizontes. Em especial a minha mãe, pelo amor, dedicação e pelo exemplo de entrega, de luta e de perseverança;*

*A minha irmã **Loiana** por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis;*

*Ao meu esposo **João Cláudio**, pelo seu apoio e amor e por suportar a minha ausência e os momentos de ansiedade;*

*Agradeço imensamente a minha orientadora **Elma Júlia**, que com muito carinho e dedicação me ensinou e apresentou a vida acadêmica;*

*As minhas queridas amigas, **Andressa, Juliana, Marcela e Priscila** companheiras de todas as horas, dando-me apoio, uma palavra amiga, incentivo e encorajamento;*

*Um agradecimento especial à banca examinadora, professoras **Ângela Mara e Natalina**, pelas contribuições na conclusão deste trabalho.*

LUPPI, Damares. A política de formação do gestor no Brasil a partir de 1990. 30 fls. Trabalho de conclusão de curso – TCC (artigo). Curso de pedagogia – Universidade Estadual de Maringá. Orientação: E. J. G. C. Maringá, UEM, 2013.

RESUMO

O trabalho que desenvolvemos nesse TCC discute a política de formação do gestor escolar no Brasil a partir de 1990. Em nossa vivência cotidiana na escola, observamos que o cargo de gestor é ocupado por professores, geralmente eleitos, diretos, e que a formação especializada não se constitui pré-requisito para o exercício do cargo. Diante dessa realidade, o nosso objetivo foi conhecer, por meio do estudo dos documentos, as atuais políticas educacionais, a fim de entender questões referentes à formação, à função e às formas de provimento do cargo, bem como encontrar informações que nos ajudassem a esclarecer o porquê de esse ainda ser um espaço ocupado por professores com formação em outras áreas. Para o desenvolvimento do nosso trabalho nos pautamos no estudo de fontes documentais (legislação e documentos de política educacional), e bibliográficas (o que os autores têm discutido sobre o assunto), a fim de ampliar a interpretação dos documentos e contextualizando-os historicamente. O nosso trabalho foi dividido em três momentos. Num primeiro iremos abordar como a gestão escolar se constituiu nas reformas escolares, na década de 1990. Num segundo momento, pontuaremos os direcionamentos da formação do gestor escolar. Num terceiro momento será abordada a temática da formação continuada para a capacitação do gestor escolar, a partir da década de 1990, no qual destacamos a importância dessa formação para o desenvolvimento de sua função, sendo ela de extrema importância para o bom andamento da instituição escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação do pedagogo. Gestor escolar.

ABSTRACT

The work we have discussed in this CBT training policy of the school manager in Brazil since 1990 . In our daily life in school , we observed that the position of manager is occupied by teachers , usually elected , direct , and that specialized training is not a prerequisite for the exercise of the office . Given this reality, our goal was to understand , through the study of documents , current educational policies in order to understand issues relating to the formation , function and forms for filling the position , as well as find information that would help us to clarify why this still be a space occupied by teachers trained in other areas of space. For the development of our work have guided us in the study of documentary sources (legislation and educational policy documents) and bibliographic (which the authors have discussed about it) , in order to broaden the interpretation of documents and contextualizing them historically . Our work was divided into three stages . At first we discuss how the school management was constituted in school reform in the 1990s . Secondly , pontuaremos the directions of the formation of the school manager . In the third step will be addressed the issue of continuing education for the training of school management , from the 1990s , in which we highlight the importance of this training for its function, it is extremely important for the smooth running of the school .

Keywords : Educational policies . Training of the pedagogue . School manager .

SUMÁRIO

1. Introdução.....	7
2. SEÇÃO I: A CENTRALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	11
3. SEÇÃO II: A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA – RESOLUÇÃO Nº 1/ 2006 – CNE/CP.....	19
4. SEÇÃO III: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CAPACITAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR.....	25
5. Considerações Finais.....	28
Referências.....	30

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de TCC teve por objeto de estudo a formação do pedagogo enquanto gestor escolar, com enfoque na década de 1990. A escolha desse período deve-se aos intensos debates e reformulações, que indicariam novos rumos para a formação dos profissionais da educação, que o compõem.

O nosso interesse sobre o tema decorreu da observação de que a gestão escolar não é um campo de atuação exclusivo do pedagogo, pois esse cargo, geralmente, é ocupado por professores de outras áreas, que, muitas vezes, não possuem formação específica. Por esse motivo, temos como objetivo investigar as políticas de formação do gestor no âmbito escolar e sua formação no atual contexto.

Desde o início do século XX, já se pensava na formação dos diretores de escola, especialmente com a criação dos grupos escolares, na década de 1920. A administração escolar cabia, portanto, a um diretor, nomeado pelo Presidente do Estado, que era escolhido, entre os professores diplomados, pela Escola Normal, ou, na falta destes, por complementaristas¹ (SECO et al., 2006). Segundo Castro,

[...] os professores da escola primária eram formados nas Escolas Normais de nível médio e os diretores de escola eram recrutados entre professores mais experientes ou indicados por políticos partidários, não sendo necessário outro curso além do curso normal de nível médio. Entretanto, muitos diretores dessa época já eram formados em cursos específicos de Administração Escolar, em nível pós-médio, os quais tiveram como uma de suas pioneiras a Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, criada em 22/02/1929, através do Decreto n 8.987/1929. Posteriormente, os administradores escolares passaram a ser formados nos cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação *lato sensu* (CASTRO, 2007, p. 200).

A autora afirma, também, que “O Curso de Administração Escolar pode ser considerado como a gênese do Curso de Pedagogia, que tem suas raízes na década de 1930” (CASTRO, 2007, p. 201), sendo instituído pelo *Decreto-Lei n° 1190/39*. A partir de então, há uma preocupação com a formação dos profissionais da educação, inclusive para ocupar os cargos de administração.

¹Conforme Seco et al. (2006, p. 90), “A Lei n° 88, de 8 de setembro de 1892, dividiu o ensino público em primário, secundário e superior. Quanto ao primeiro foi subdividido em preliminar e complementar; os que concluíssem o complementar poderiam lecionar, mesmo sem ter feito o Curso Normal, aos alunos do curso preliminar, daí o surgimento do termo professores complementaristas”.

A *Lei nº 5692/71*, em seu artigo 33, "determinava que a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação". (CASTRO, 2007, p. 207).

A legislação correspondia às exigências de maior qualificação para o desempenho do cargo de diretor escolar, ao mesmo tempo em que valorizava o "curso de Pedagogia como *locus* privilegiado de formação de professores e dirigentes escolares" (CLARK et al., 2006, p. 132).

No entanto, os anos de 1980 foram marcados por críticas ao modelo de formação dos profissionais de educação, apontando para a necessidade de se redefinir as políticas. De acordo com Castro,

No que concerne à formação de gestores e especialistas em educação, uma das questões discutidas nessa década dizia respeito à inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para o pedagogo. Enquanto o curso de Pedagogia continuava oferecendo as habilitações tradicionais: Supervisão Pedagógica, Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério, o mercado de trabalho do pedagogo já se configurava de forma diferente situação que ainda perdura (CASTRO, 2007, p. 209).

A partir da década de 1990, são evidenciadas mudanças na área da educação. Nesse período, delineou-se a reforma educacional, com o objetivo de diminuir os altos índices de evasão e repetência, especialmente no ensino fundamental.

Um dos principais pilares dessa reforma foi a gestão do sistema educacional, marcada, na escola pública, pela substituição do modelo de administração burocrático-racional do trabalho escolar por novas práticas organizacionais, consideradas democráticas, ao envolver modelos de descentralização, autonomia das instituições escolares, a participação da comunidade em órgãos colegiados e o provimento do cargo de diretor pelo voto direto da comunidade escolar.

Diante das mudanças no campo educacional, particularmente no que diz respeito à gestão da escola, ocorrem críticas ao modelo de formação dos profissionais de educação e à necessidade de se redefinir as políticas de sua formação, de modo a corresponder às novas formas de organizações do trabalho escolar e às concepções pedagógicas.

A partir de então, nos debates travados, visando à reformulação do curso de pedagogia, a ênfase dada "[...] à formação do especialista diminuiu em prol da formação de um profissional mais generalista" (CASTRO, 2007, p. 207).

Dessa forma, os novos direcionamentos foram identificando a formação com a docência, na perspectiva de que ela fosse a base da formação de todos os profissionais da educação (SILVA, 2006), também no sentido de superar as habilitações tradicionais: Supervisão Pedagógica, Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério.

Mais recentemente, a *Resolução CNE/CP nº 005/2005*, no Art.10, extingue as habilitações [Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Magistério Administração Escolar] e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, aprovadas em 15 de maio de 2006, apontam para a superação da formação do pedagogo para o magistério e para a especialização e, ao mesmo tempo, ampliam “o conceito de docência, que extrapola a sala de aula e envolve a participação na gestão e em todas as atividades escolares” (CASTRO, 2007, p. 212). Dessa forma, se buscou garantir “[...] uma sólida formação teórica, que preparasse o professor para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e para as funções pedagógicas e administrativas na escola [...]” (CASTRO, 2007, p. 211).

Apesar de o Curso de Pedagogia buscar assegurar essa formação, que é oportunizada, especialmente, nas disciplinas de gestão escolar, o cargo de gestor escolar, em geral, é, como mencionado, ocupado por professores com formação em outras áreas, que não a Pedagogia. Dessa forma, considerando que este é um aspecto que precisa ser discutido e analisado pretendemos, na realização deste trabalho, compreender o porquê a formação especializada não se constitui como pré-requisito para o exercício do cargo? Quais são, portanto, os pré-requisitos para ocupação desse cargo? Por que esse campo de atuação vem sendo preenchido por professores de outras áreas de formação, embora seja o pedagogo quem recebe uma formação que o habilita a exercer a função de gestor escolar? Diante disso, qual seria, atualmente, a formação para atuar na gestão escolar?

A resposta à essas perguntas garante a investigação de uma temática ainda pouco explorada, com isso, nota-se a necessidade de sistematizar dados e informações que auxiliem a conhecer melhor esse conteúdo. Assim, por meio da leitura dos documentos da política educacional, pretendemos conhecer a política de formação e de provimento do cargo do gestor escolar, bem como encontrar nos textos os indicativos que busquem esclarecer o porquê esse ainda é um espaço ocupado por professores com formação em outras áreas e como vem ocorrendo essa formação no contexto atual.

Para isso, em um primeiro momento, iremos abordar como a gestão escolar se constituiu nas reformas escolares, na década de 1990. Na sequência, pontuaremos os

direcionamentos da formação do gestor escolar, mediante as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – resolução nº 1/ 2006 – CNE/CP. Por fim, será abordada a temática da formação continuada para a capacitação do gestor escolar, a partir da década de 1990.

2. SEÇÃO I - CENTRALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Ao estudarmos as reformas educacionais no campo da gestão, a partir dos anos de 1990, observamos que a educação adquiriu uma centralidade renovada, conforme destacado no documento *Prioridades y estrategias para La educación*, publicado pelo Banco Mundial², em 1996.

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Assim, considerando que a educação desempenharia um papel estratégico no desenvolvimento econômico e na redução da pobreza, as reformas empreendidas no campo educacional enfatizaram, como um dos pontos estratégicos, a modernização da gestão dos sistemas de educação pública. Isso porque, como afirma Carvalho (2012),

[...] no Brasil, embora o capital demande uma maior apropriação de conhecimentos, o nível de escolaridade é considerado precário, conforme indicadores de analfabetismo e subescolarização divulgados pelo próprio MEC/INEP. A baixa qualidade no ensino público é atribuída ao fracasso escolar que, medido pelos altos índices de evasão, repetência, analfabetismo e aprendizagem incompleta, aparece como resultado do mau gerenciamento, da forte organização burocrática e centralizadora, do desperdício de recursos e de tempo. Na expectativa de tornar o sistema educacional mais “eficiente” e “eficaz”, ou seja, de melhorar a qualidade da educação, bem como adequá-la às novas condições produtivas, as políticas educacionais dos anos 90 buscam promover alterações nas estruturas organizacionais e administrativas (CARVALHO, 2012, p. 52).

Nesse contexto, com a política de descentralização para escola é dada maior ênfase à escola enquanto espaço para o qual converge a realização dos objetivos e metas educacionais. Ou seja,

²Conforme Barreto (2007, p. 36), o BM teve um papel relevante na formulação das políticas educacionais, em virtude de ser a agência que destinou recursos financeiros para o financiamento do setor social e, especificamente da educação. Além de ter sido uma das agências internacionais que apoiou a realização de grandes conferências mundiais para a educação ocorridas na década de 1990, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem (1990), marco a partir do qual foram empreendidas as reformas educacionais nos diferentes países".

As reformas educacionais, ao priorizar o novo modelo de gestão, têm atribuído maior destaque à escola, pois se considera que o sistema opera melhor se estiver atuando próximo à comunidade local, seja disseminando informações sobre seu desempenho seja compartilhando a tomada de decisões e as responsabilidades. (CARVALHO, 2012, 52).

Pesquisas destacam, entretanto, que as mudanças na gestão educacional e escolar teriam pouco a ver com questões propriamente educativas, estando muito mais relacionadas à busca de uma nova governabilidade da educação pública, distinta da que imperou no modelo de Estado de bem-estar social. Conforme Krawczyk (2008, p. 62), “A Reforma Educativa foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração de modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado forte e minimalista [...]”.

Portanto, a nova engenharia da gestão educacional relaciona-se às modificações vivenciadas na sociedade. Dito de outro modo,

A década de 1990 foi marcada por fatores político-sociais, que se destacam entre a globalização/mundialização, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva, desencadeando uma alteração do foco da ação governamental, com a política do Estado-mínimo, e da organização administrativa do aparelho estatal, com a introdução do modelo gerencial. (CARVALHO, 2012, p. 208).

Os anos de 1990, por conseguinte, refletiram um contexto de reformas cujo objetivo principal foi a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial. Bresser Pereira, então ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), afirmava que a administração pública burocrática se tornou inadequada e ineficiente com a expansão do Estado, que, no decorrer do século XX, passou a assumir um número crescente de serviços e papéis econômicos.

A administração pública gerencial, por sua vez, compatibilizava-se com a atual fase do capitalismo competitivo, porque contemplava formas mais descentralizadas e flexíveis, correspondendo, assim, ao novo Estado em um mundo globalizado (PEREIRA, 2005, p. 23). Conforme é explicitado no Plano Diretor da Reforma do Estado, o qual tinha por objetivo promover a reforma do aparelho do Estado brasileiro, ao substituir a administração pública burocrática pela administração pública gerencial,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo

desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

De acordo com Bresser Pereira, as diretrizes da administração gerencial são expressas pela:

- a. Descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis regionais e locais;
- b. Descentralização administrativa, através da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos;
- c. Organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de piramidais;
- d. Pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total;
- e. Controle *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos;
- f. Administração voltada para o cidadão, ao invés de auto-referida. (PEREIRA, 2005, p. 242-243).

Mediante a reforma administrativa, ocorrida no Brasil, são propiciadas as condições para a introdução do novo modelo de gestão dos sistemas educacionais. Por meio dessa nova lógica buscava-se

[...] a ampliação da liberdade de decisão e a gestão institucional dos recursos materiais e financeiros [...] para dinamizar e otimizar a prática escolar, e a flexibilização das diretrizes para permitir a produção em equipe de um projeto pedagógico institucional direcionado para objetivos que tenham significado para os próprios usuários. (KRAWCZYK, 2008, p. 62).

Desse modo, as novas tendências gerencialistas, trazem novos direcionamentos para a gestão da educação e da escola pública. Conforme Carvalho,

Essa nova visão, da forma como vem sendo operacionalizada, também tem levado a gestão educacional a incorporar a lógica gerencial, alterando profundamente a gestão da educação e da escola pública. Assim, a tendência é ampliar os espaços de decisão no nível dos estabelecimentos de ensino, fortalecer a autonomia administrativa, curricular, pedagógica e financeira das unidades escolares e, ao mesmo tempo, aumentar a responsabilidade da escola e dos gestores escolares pelos resultados alcançados (CARVALHO, 2012, p. 52).

Frente aos novos direcionamentos, o gestor escolar deve assumir uma nova postura: ao invés de centralizar a tomada de decisão, sua atribuição passa a ser a de criar condições para que a comunidade escolar faça parte do processo, compartilhando poderes e responsabilidades. O novo líder deve ter a capacidade de influenciar as pessoas. "Sua tarefa

não é, contudo, ditar normas, mas organizar as ações, trabalhar na diversidade, conviver com outras opiniões e estabelecer trocas mútuas" (CARVALHO, 2012, p. 210-211).

Segundo Carvalho (2009), com base nos novos paradigmas,

[...] as políticas públicas atuais conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios, assumir o papel de coordenador da ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas de sua escola e resolver seus problemas de forma autônoma. Ele torna-se o elemento central e fundamental para o encaminhamento do processo participativo no interior de sua escola e para sua integração com a comunidade. (CARVALHO, 2009, p. 1155).

Cabe dizer que a reforma educacional brasileira insere-se numa tendência mundial de modernização dos sistemas educativos. Com isso, no ideário da reforma buscava-se conciliar as diretrizes nacionais com as internacionais. Nessa perspectiva, em escala internacional, o Banco Mundial (BM), como uma das fontes de financiamento para os programas de reformas educativas, recomenda que devam fazer parte das prioridades e estratégias da reforma a maior eficiência na gestão educacional, a participação da comunidade na administração e nos custos escolares, a maior autonomia das instituições escolares, a análise econômica dos resultados e a criação de sistemas de avaliação nacional. Em relação às medidas de natureza administrativa, o Banco recomenda que a direção das escolas deve ter autonomia para decidir questões que favoreçam maior ajustamento da escola às condições locais: administrar pessoal, definir calendário, distribuir horário escolar, escolher idioma de instrução e alocar os cursos. Orienta, ainda, para a capacitação dos profissionais de ensino.

Entre los elementos reconocidamente eficazes de formación en el servicio se cuenta la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información, y el entrenamiento continuado. [...] Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas de enseñanza en internados [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91-92).

Também merece destaque, em âmbito internacional, a *Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que aconteceu em 1990, na Tailândia, sendo um marco referencial para as políticas educacionais, e

posteriormente, na resolução da Declaração Mundial de Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, realizada no Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Castro afirma que,

As agências internacionais de financiamento tiveram papel importante na difusão do consenso de um novo modelo de gestão. O documento elaborado em Jomtien em 1990, na Tailândia, originou os Planos Decenais de Educação em vários países. Esses Planos contemplavam, entre outras medidas, a modernização da gestão como fator fundamental para a consecução dos objetivos da escola e já traziam os delineamentos de um novo modelo de gestão, e a necessidade de estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia (CASTRO, 2012, p. 4).

Outro documento internacional que merece destaque, devido sua influência nos encaminhamentos da política educacional brasileira, é o *Relatório Educação: Um tesouro a descobrir*. Nos anos de 1993 e 1996, uma Comissão Internacional, coordenada pelo francês Jacques Delors, elaborou um Relatório, a pedido da UNESCO, para a educação. Esse Relatório, ao pensar a educação para o século XXI, considera-a como um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos novos desafios da sociedade globalizada. Em relação à gestão, o Relatório defende que,

Reformas dos sistemas de gestão, que tenham como objetivo melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, podem libertar os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a concentração nos fins e nos métodos de ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de uma assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessário e deveriam existir sempre. (DELORS, 2012, p. 130).

No que diz respeito ao gestor, nos termos do documento:

Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz, competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. Logo, é preciso que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Essa qualificação deve conferir aos gestores, maior poder de decisão, bem como gratificações que compensem o exercício satisfatório das suas delicadas responsabilidades. (DELORS, 2012, p. 132).

No Brasil, a questão da gestão do sistema educacional ganhou maior relevância a partir da Constituição de 1988. Esta representou um marco, pois estabeleceu, em seu Art. 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público.

Em cumprimento a Constituição, a LDB, em seu artigo 12, também estabelece a gestão democrática. Esse princípio pode ser identificado nas incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino, dentre as quais:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- III - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, Art.12).

No artigo 14, que trata da gestão democrática do ensino público na educação básica, são previstos a:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

A questão da autonomia escolar é tratada em dispositivo que prevê que: "os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996, Art. 15).

Com base no princípio da gestão democrática, "emergiu com objetivo de assegurar os mecanismos coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. Nesse contexto, discutiam-se as possibilidades de cada estabelecimento poder escolher seu diretor, constituir seus colegiados, bem como elaborar seus projetos políticos pedagógicos" (CHILANTE, 2010, p. 7).

A partir desses encaminhamentos, o diretor passa a ser visto como o grande articulador da gestão pedagógica, juntamente com a equipe pedagógica, sendo atribuído a ele o papel de liderar, gerenciar e articular o trabalho pedagógico, além de motivar e obter a participação da comunidade, executar as atividades burocráticas e responder legal e judicialmente pela escola, sendo decorrentes da gestão democrática do ensino que [...] "é compreendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos e

funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, nos processos decisórios da escola" (DOURADO, 2003, p. 20).

A esse respeito Krawczyk e Vieira comentam que,

Na década de 1990 foram várias as estratégias visando, segundo o discurso oficial, concretizar a autonomia escolar [...] Dentre as estratégias, destacam-se a transferência de recursos diretamente às escolas [...], a normalização da gestão colegiada da escola e o fortalecimento do papel do diretor. Apostando na liderança da figura deste último, a proposta era habilitá-lo para executar, controlar e avaliar as ações desenvolvidas no espaço da organização escolar [...] (KRAWCZYK VIEIRA, 2008, P. 60).

Sobre as novas atribuições do gestor escolar, Libâneo (2004) descreve que ele deve:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
10. 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 (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Dessa forma, as reformas educacionais dos anos de 1990, pautadas na descentralização administrativa, maior autonomia e gestão democrática, por um lado, ampliou as

responsabilidades e os espaços de decisão das escolas públicas e, por outro, tornou mais complexa função do gestor. Segundo Carvalho,

Analisando as mudanças em curso e as novas tarefas organizacionais, burocráticas e pedagógicas do gestor, entendemos que a gestão dos estabelecimentos de ensino torna-se uma tarefa bem mais complexa, sendo a ação dos gestores identificada como um dos fatores determinantes do sucesso da escola (CARVALHO, 2009, p. 1156).

Consideramos que as novas atribuições passam a requerer uma melhor formação para o desempenho dessa função e que o Curso de Pedagogia, a partir das novas diretrizes, tem buscado garantir “[...] uma sólida formação teórica, que preparasse o professor para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e para as funções pedagógicas e administrativas na escola [...]” (CASTRO, 2007, p. 211), dando suporte para que o gestor escolar possa desempenhar sua função, de modo a assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, conforme apontaremos na seção a seguir.

3. SEÇÃO II- A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA – RESOLUÇÃO Nº 1/ 2006 – CNE/CP

Diante das mudanças na educação, particularmente no campo da gestão escolar, a partir das quais a descentralização, a autonomia, a participação e a responsabilização das unidades escolares pelos resultados, há a necessidade de promover uma profunda revisão nos processos de formação de professores, em especial, do gestor escolar.

Foi na década de 1990 que se intensificaram os debates e reformulações, indicando novos rumos para a formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação dos Educadores - CONARFE, que, em 1990, passou a ser ANFOPE - Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação. Esta defendia uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Também apresentava como princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da Educação:

A formação para a vida humana forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p. 37).

É nesse sentido que a ANFOPE defendia uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, a formação inicial (incluindo o *locus* dessa formação), condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada (ANFOPE, 1998).

No documento intitulado *Proposta de Diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação* (1998), a ANFOPE defendia a necessidade de reformulação do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas e que deveria ser superada a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a superação entre a dicotomia existente entre a formação dos pedagogos e demais licenciaturas. O documento

considerava ainda que a docência deveria ser a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SILVA, 2006).

O documento apresentava orientações sobre o perfil do professor, competências, áreas de atuação, eixos norteadores, princípios, componentes curriculares e duração do curso. Quanto às áreas de atuação especificava: educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não formal, educação indígena e educação a distância.

Segundo Silva (2006, p. 80), "quanto aos eixos norteadores da 'base comum nacional' a ANFOPE define os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada".

Mediante esse debate sobre a identidade, bem como das funções do pedagogo, houve também a defesa da preservação das funções do curso de pedagogia acrescentando-lhes outras voltadas ao trabalho não-escolar, ampliando a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional (SILVA, 2006).

No âmbito da formação dos profissionais da educação, em específico para o campo da gestão escolar, em um outro documento a ANFOPE defendia como um dos pilares fundamentais para análise das propostas de estrutura e organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da Educação:

c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares (ANFOPE, 2001, p. 5).

A década de 1990 foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 9.394/1996*, evidenciando o debate a respeito da identidade do Curso de Pedagogia e da sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura. O artigo 64 da LDB aponta o Curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais de educação para as tarefas não-docentes:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será

feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, Art. 64).

Com base nisso, ficou evidenciado que o Curso de Pedagogia deve atender a essa proposta curricular, assim, os profissionais formados nessa área têm a possibilidade de serem docentes aptos a estar à frente de uma instituição escolar como gestores, levando em consideração a formação a eles ofertada.

Mais recentemente, no *Parecer CNE/CP nº 5*, 13 de dezembro de 2005:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (BRASIL, 2005, p.5).

Assim, com a aprovação da *Resolução nº 1/2006 CNE/CP*, institui-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura, definindo que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 7)

No que diz respeito às atividades docentes, o Parágrafo Único da referida Resolução determina que

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 7-8).

Desse modo, “a base da identidade do pedagogo é a docência, a partir da qual é feita a preparação para a gestão educacional” (CASTRO, 2007, p. 219). Nesses termos, a formação

específica para a gestão, no Curso de Pedagogia, será feita através do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, previsto no Artigo 6º da Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação:

Art. 6º. A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará [...]

II – um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III – um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreendem participação em seminários, estudos curriculares; atividades práticas, atividades de comunicação e expressão cultural [...]
(BRASIL, 2006, p. 11-12).

As Diretrizes Curriculares de Pedagogia apontam para a superação da formação do pedagogo especialista, “como aquele a quem se destina o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas escolares” (WERLE, 1992, p. 70). Ao mesmo tempo, amplia “o conceito de docência, que extrapola a sala de aula e envolve a participação na gestão e em todas as atividades escolares (CASTRO, 2007, p. 212). Dessa forma, buscou-se garantir a preparação para as funções pedagógicas e administrativas na escola.

Observamos que, embora a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, contemple no Art. 4º que

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p. 2).

Na organização dos projetos pedagógicos dos cursos, diferentemente na pedagogia, não vemos essa formação contemplada nos cursos de licenciatura. Apesar disso, em geral, o cargo de gestor escolar é ocupado por professores com formação em outras áreas, que não a Pedagogia. Isso ocorre porque essa formação não é exigida para o provimento do cargo. Existem três formas predominantes no país para ocupar esse posto: indicação política, concurso público e voto direto da comunidade escolar.

Sobre esse voto direto, que ocorre mediante eleições para o provimento do cargo de gestor escolar, Dourado (2000), pontua que,

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas, e não o único, é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. (DOURADO, 2000, p. 85).

No estado do Paraná, verificamos que a *Lei nº 14231*, de 26 de novembro de 2003, que define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, estabelece:

Art. 1º. A designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é competência do Poder Executivo, a qual fica delegada, nos termos desta lei, à Comunidade Escolar, mediante consulta a ser realizada simultaneamente em todos os Estabelecimentos de Ensino (BRASIL, 2003).

Como requisitos para o registro da candidatura, a lei estabelece, no artigo 8º:

- I - pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, ao Quadro Único de Pessoal ou ao Quadro Próprio do Poder Executivo. (Redação dada pela Lei 15329 de 15/12/2006)
- II - possuir curso superior com licenciatura ou, quando se tratar de Estabelecimento de Ensino que ministre apenas educação infantil e ensino fundamental até a 4ª série, pelo menos o curso magistério;
- III - ter, no mínimo, 90 (noventa) dias ininterruptos de exercício no Estabelecimento de Ensino que pretende dirigir até a data do registro da chapa;
- IV - ter disponibilidade legal para assumir a função, no caso de Estabelecimento de Ensino que tenha demanda de 40 (quarenta) horas de direção;
- V - não ter cumprido pena estabelecida em sentença criminal transitada em julgado nos últimos 2 (dois) anos;
- VI - não ter sido condenado, nos últimos 3 (três) anos, ao cumprimento de penalidade administrativa de suspensão de 45 (quarenta e cinco) dias ou

mais, multa, destituição da função, demissão e cassação de aposentadoria (BRASIL, 2003).

Esse critério ocorre apenas no sistema estadual de ensino do Paraná, pois, na maior parte dos municípios, os gestores são escolhidos por indicação política e perpetuam por vários mandatos, de acordo com os vínculos que estabelecem com a gestão política da cidade. Desse modo, percebemos que o interesse na formação primeira desses profissionais, como a graduação, não mais se constitui como requisito para o provimento do cargo. Com isso, embora, inicialmente, a legislação educacional brasileira tenha tentado propor uma formação específica ao administrador da educação, observa-se que, com a proposta de gestão democrática, o cargo de diretor vem sendo exercido por professores mediante processo de escolha, deixando de ter como requisito para o desempenho da função a formação especializada. Ou, ainda, porque, na prática, as exigências de formação específica são ignoradas.

A esse respeito, analisando a situação do Rio Grande do Sul, Werle comenta que,

Em grande parte dos sistemas de ensino estaduais o cargo de direção de estabelecimentos escolares, departamentos e outras unidades administrativas da educação pública permanece como “cargo de confiança”, sendo ocupado por pessoas indicadas pela hierarquia da administração da educação com critérios independentes da formação específica e da admissão por concurso (WERLE, 1992, p. 75).

Desse modo, segundo a autora, nota-se o esvaziamento desse tipo de formação, a partir dos anos de 1980. No entanto, embora a formação inicial deixasse de ser pré-requisito para o provimento do cargo, a complexidade da função revela ser necessário e imprescindível haver formação. A fim de preencher essa lacuna, vem sendo ofertados programas de formação continuada, conforme veremos na próxima seção.

4. SEÇÃO III: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CAPACITAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Ao considerar as novas demandas da política educacional brasileira na área da gestão escolar, “percebe-se a necessidade de formar um novo perfil de gestor, de estabelecer novos referenciais de formação e a necessidade de viabilizar estratégias alternativas de formação de gestores escolares” (CASTRO, 2004, p. 46).

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios para a reforma tem sido a formação dos gestores. A esse respeito, Castro comenta que,

O novo cenário e as demandas que vêm sendo apresentadas pela sociedade contemporâneas suscitam uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais. Essas mudanças passaram a exigir profissionais mais qualificados com maior autonomia na escola, descentralização na tomada de decisões, capacidade de liderança, participação da sociedade civil na escola, tornando-a mais democrática. Assim, a formação do gestor escolar deve lhe possibilitar assumir, entre outros, o papel de ser o articulador das ações da escola, responsável pela coordenação de todo um processo de construção educacional, e com abertura suficiente para desenvolver uma prática de forma compartilhada com o coletivo da escola. Diante das exigências atuais, a qualificação dos gestores educacionais deve sustentar-se em novos fundamentos e possibilitar o desenvolvimento de habilidades de liderança para que o gestor escolar possa contribuir para o processo de desenvolvimento humano e da formação para a cidadania (CASTRO, 2012, p. 3).

É nesse contexto que Castro (2012) pontua alguns fatores determinantes da necessidade de investir na formação dos gestores, como,

- a) As diretrizes elaboradas e disseminadas pelos organismos internacionais;
- b) As novas demandas para organizar a escola de forma mais eficiente e articulada com os novos paradigmas da reforma do Estado;
- c) A precariedade da formação dos gestores em exercício nas escolas e sua grande rotatividade e
- d) O processo de escolha de diretores, na maioria das vezes realizado por indicação, fez com que a formação dos gestores educacionais da escola pública passasse a ser uma necessidade e comesse a fazer parte da agenda das políticas educacionais. (CASTRO, 2012, p. 6).

Assim, por meio de políticas de formação continuada, busca-se preparar o gestor escolar para o desempenho de sua função, já que muitas vezes essa preparação não é contemplada na formação inicial.

Observamos, então, que, buscando responder a necessidade de maior preparação para a atuação na função, o Ministério da Educação criou o *Programa Nacional-Escola de Gestores da Educação Básica Pública*, um Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar (*Lato Sensu*), que surgiu

[...] da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Sendo componentes do Compromisso Todos pela Educação que é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 2005).

O Programa de formação de gestores foi lançado pelo MEC, em 2005, e foi oferecido por meio de aulas presenciais e a distância, como uma capacitação que abriu caminhos para as formações de gestores, posteriormente, apresentando como base a gestão democrática.

Outra iniciativa, anterior a essa, é o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO, primeiro programa de educação no campo da formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância – EAD.

O programa é desenvolvido pelo Consed em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno. (CONSED, 2013, p. 1).

O público-alvo do Progestão é:

[...] constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação. (CONSED, 2013, p. 1).

Conforme comentários de Castro,

O programa consta de nove módulos cujas discussões temáticas são relevantes para a operacionalização da reforma educacional no cotidiano da escola. Os temas discutidos ressaltam a necessidade da elaboração do projeto político-pedagógico com ênfase no planejamento estratégico, no estabelecimento de parcerias e na avaliação institucional como conteúdos necessários para uma boa gestão e organização escolar. A metodologia utilizada pelo PROGESTÃO resalta o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o envolvimento e compromisso de todos nas ações da escola (2004, p. 47).

Cabe destacar que esses cursos de formação continuada têm proporcionado uma formação que busca desenvolver competências adequadas às novas demandas requeridas pelo modelo gerencial, com forte influência do modelo empresarial. Acabam, então, por delegar a escola não apenas muitas de suas rotinas administrativas, mas também a responsabilização por resultados e autonomia para “buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto a iniciativa privada e outras formas de contribuição da população”. Em outros termos, para buscar “fora do Estado, meios para garantir sua subsistência” (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível observar as mudanças ocorridas no campo das políticas públicas voltadas para a gestão escolar, na década de 1990, e, principalmente, o papel diferenciado do gestor escolar, que vai ganhando ênfase com as políticas e descentralização administrativa, mediante uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino.

As leis instituídas na década de 1990, as quais tiveram destaque pela *Resolução CNE/CP nº 005/2005*, extinguem, no Art.10, as habilitações [Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Magistério, Administração Escolar]. Já a *Resolução nº 1/2006 CNE/CP*, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, aponta para a superação da formação do pedagogo voltada ao magistério à especialização. Ao mesmo tempo, amplia “o conceito de docência, que extrapola a sala de aula e envolve a participação na gestão e em todas as atividades escolares” (CASTRO, 2007, p. 212). Essas Leis buscam corresponder por uma formação mais adequada à nova forma da administração escolar e, em específico, às atribuições direcionadas ao gestor escolar.

Também tem prevalecido a tentativa de superar as dicotomias entre as funções de especialista e educador e a visão de que o gestor escolar não é um técnico, a partir da qual tem sido travados debates em torno da ideia de “formar o especialista no professor” ou que a docência deve ser a base da identidade profissional de todo educador (SILVA, 2006).

Apesar de o provimento do cargo em estabelecimentos públicos pautar-se em outros critérios, que não uma formação inicial específica, consideramos que o Curso de Pedagogia ainda é o espaço que melhor tem assegurado a preparação para o desempenho dessa função, pois além da formação pedagógica também há disciplinas destinadas à formação para a gestão escolar. Com isso, o profissional tem propriedade para direcionar o trabalho na instituição escolar, valendo-se de toda a dimensão teórica a ele atribuída na graduação.

No entanto, mesmo o curso de pedagogia habilitando esse indivíduo para a função de gestor escolar, essa habilitação não tem sido respaldo e requisito para exercer a função que, de fato, lhe é ofertada na graduação.

No Brasil, em muitos estados e municípios, a forma de provimento para a função de gestor escolar, pautada no princípio da gestão democrática, se baseia no voto direto da comunidade escolar. Entretanto, concordado com Dourado (2005), entendemos que visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do

processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares.

Nesse sentido, acreditamos que, dentre os outros aspectos a serem considerados nesse processo, encontra-se a necessidade de uma formação inicial especializada como requisito para o provimento do cargo, uma vez que, de nosso ponto de vista, ela permite um melhor preparo para a atuação nessa função.

De nossa parte consideramos que, esse é, portanto, um assunto que ainda precisa ser mais debatido e analisado.

6. REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** REUNIAO ANUAL DA ANFOPE, Belo Horizonte, 2000. Belo Horizonte: [s. n.], 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación.** Washington, 1996.

BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios:** do Procad ao Progestão. Brasília: UNB, 2007. P. 34-52. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL/MARE, Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado (1995). **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado.** [online]. Disponível em <http://www.prodepa.psi.br/sqp/pdf/pdre/pdf> >. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 18. Ed., atualizada e ampliada, 1988.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 5,** de 3 de dezembro de 2003. Define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Resolução CNE/CP 5/2003. Diário Oficial da união, Brasília, 27 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.apade.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da união, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 jun 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 21/03/2011.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na lei 9394/96 e seus desdobramentos. **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação Produtiva, Reforma administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens as diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, mai./ago., p. 199-227, 2007.

CASTRO, A. M. D. A. Reforma Educacional e Formação de Gestores Escolares. **Revista Interface**, Natal/RN, v.1, nº1, p. 39-53, jan/jun. 2004.

CASTRO, A. M. D. A. **Programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares**. 2012. VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - Políticas, práticas e gestão da educação, 2012.

CHILANTE, E. F. N. A gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil. In.: LARA, A. M. B.; KOEPEL, E. C. N. **Coleção formação de professores – EAD**. Maringá: Eduem, 2010. Cap. 4.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.124-139, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art9_22e.pdf> Acesso em: 14 jul. 2012.

CONSED et al. Manual de Orientações do Prêmio Nacional de referência em Gestão Escolar. Brasília: Consed, 2004.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 77-95.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In.: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 61-74.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In.: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 127-146.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, L. C. B.; Spink P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública Gerencial**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

RUTKRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, vol.20, n.68, Campinas: Dec., 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf/htm>> Acesso em: 18 ago. 2009.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. Antecedentes da administração escolar até a república (1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.54-101, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html>>. Acesso: em 13 ago. 2012.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: História e identidade. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 22 de Nov. 2011.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar; Fórum Mundial de Educação, Dakar, 26 - 28 abril, 2000.

VIEIRA; S. L. Escola-Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A da S. (Orgs). **Gestão da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. P. 129-145.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Formação do Administrador no Brasil: uma tentativa de periodização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 82, p. 67-84, ago. 1992.