

Formação continuada de gestores escolares

Continuing education of school managers

Lúcio Leite de Melo*
Nonato Assis de Miranda**
Iristeu Gomes Barboza***
Thiago Luiz Sartori****

Resumo

Este trabalho discute questões relativas à formação continuada de gestores escolares no Brasil, tomando como base informações disponíveis sobre esses profissionais da educação no Questionário do Diretor da Prova Brasil (2013, 2015 e 2017) disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações referem-se a uma amostra 186.104 respondentes tendo em vista que foram somados os participantes das três edições da Prova Brasil. Tais indicadores são discutidos à luz de referencial teórico que trata do assunto, bem como de outras informações que contribuem para analisar a formação continuada de gestores escolares no Brasil. Os dados evidenciam que é bastante expressivo o quantitativo de gestores escolares com especialização lato-sensu (cerca de 70% da amostra) ao passo que um número bastante reduzido de profissionais com curso em nível de mestrado (4%) e doutorado (0,5%) em âmbito nacional. Com relação ao Estado de São Paulo, a formação continuada também em nível de especialização é inferior à media nacional girando em torno de 60%. Essas características da formação continuada de gestores escolares no Brasil evidenciam a necessidade de estudos mais aprofundados de natureza híbrida (quanti-qualitativa) com vistas a fornecer elementos para o delineamento de políticas públicas mais articuladas com as demandas desses profissionais e das redes públicas de educação básica.

Palavras-chave: Formação Continuada de Gestores. Gestão Educacional. Educação Básica.

* Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul; Docente do Curso de Educação Física da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); E-mail: luciol.melo@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo; Coordenador Geral de Pedagogia Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, Brasil; E-mail: mirandanonato@uol.com.br

*** Mestrando em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) São Paulo, Brasil; Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo; E-mail: iristeubarboza@gmail.com

**** Mestrando em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil; Docente do Curso de Direito da Universidade Anhanguera; E-mail: tsartori@hotmail.com

Abstract

This paper discusses questions related to the continuing education of school principals in Brazil, based on available information about these professionals in the Questionnaire of the Director of the Brazil Examination (2013, 2015 and 2017) available by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). The information refers to a sample of 186,104 respondents considering that the participants of the three editions of “Prova Brasil” were added. These indicators are discussed basing in theoretical reference that deals with the subject, as well as other information that contribute to analyze the continuing education of school principals in Brazil. The data show that the number of school managers with specialization (about 70% of the sample) is quite significant, while a very small number of professionals with a master's degree (4%) and a doctoral degree (0.5%) at the national level. With regard to the State of São Paulo, continuing education also at the level of specialization is lower than the national average, around 60%. These characteristics of the continuing education of school principals in Brazil show the need for more in-depth studies of a hybrid nature (quantitative-qualitative) in order to provide elements for the design of public policies more articulated with the demands of these professionals and the public basic education network.

Keywords: Continuing Training of Managers. Educational management. Basic education.

Introdução

Este artigo é fruto das investigações realizadas na linha de Pesquisa Formação de Professores e Gestores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SCS). Com esse texto, busca-se caracterizar a formação continuada de gestores escolares no Brasil, tomando por base informações sobre esses profissionais na educação nos Questionários do Diretor das três últimas edições Provas Brasil (2013, 2015 e 2017), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada, entendida como “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos [...]” (CHIMENTÃO, 2009, p. 3) é fundamental para o desenvolvimento da competência gestora com vistas ao subsidio do trabalho desse profissional no contexto da atualidade.

Esse modelo de formação profissional tornou-se necessário porque o processo de democratização da escola pública, fruto de reivindicações das massas populares urbanas (BEISIEGEL, 2006), representou um avanço significativo no campo das políticas educacionais, mas em contrapartida, passou a exigir novas formas de conduzir a gestão da escola. Isso se fez necessário porque a escola pública tornou-se um ambiente muito mais complexo de ser administrado em razão de novas demandas impostas à educação na contemporaneidade.

Além disso, diante das exigências por uma educação de melhor qualidade, os Governos Federal e Estaduais criaram indicadores educacionais que passaram a exigir dos gestores escolares práticas profissionais pautadas pelo planejamento estratégico com vistas ao cumprimento de metas e resultados. Assim, os gestores escolares têm sido obrigados a se profissionalizar para que possam, dentre outras coisas, promover a implementação do projeto pedagógico da escola, bem como monitorar processos e avaliar resultados educacionais, pois

não podem mais enfrentar suas responsabilidades na perspectiva de “ensaio e erro” (LÜCK, 2009, p. 25).

Outro aspecto a ser destacado é que a formação inicial dos gestores escolares se dá em cursos de licenciatura, com ênfase para a Pedagogia, cujos currículos não contemplam, plenamente, conhecimentos específicos para o desenvolvimento de competências que atendam essas demandas da gestão da educação e da escola. Em outras palavras, “[...] a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LÜCK, 2009, p. 25).

Em face ao exposto, os sistemas de ensino passaram a oferecer cursos de formação continuada com foco no desenvolvimento de competências para o cumprimento de resultados e metas educacionais. Em geral, essa formação continuada tem se constituído por meio de cursos de extensão e especialização, bem como em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado), mas nesse formato em uma proporção bem menor.

A despeito das críticas ao modelo de gestão da educação e da escola orientado pelo modelo liberal, a formação continuada do gestor escolar se constitui em um fator de grande importância para o aumento da qualidade da educação no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96) e nos dois últimos Planos Nacionais de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014).

Para efeito de organização didática, esse texto, além da introdução e considerações finais, consta de seções. A primeira traz algumas considerações sobre a formação continuada e a prática profissional do gestor escolar, a segunda analisa a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil e, por fim, na terceira seção, discute-se sobre a formação continuada dos gestores escolares no Estado de São Paulo.

Formação continuada e prática profissional

A relação da formação continuada com a prática profissional está vinculada à preocupação com o aprimoramento dos trabalhadores seja, no próprio ambiente de trabalho ou por meio de parcerias com instituições de ensino. Trata-se de um projeto que guarda íntima relação com a formação de futuros cidadãos capacitados via educação pública.

Para tanto, esses profissionais necessitam ser adequadamente preparados para o exercício da função gestora, dominando conhecimentos em diversas áreas, sempre com foco no aprendizado dos alunos. Mas isso não é uma tarefa simples, ao contrário, um grande desafio cuja chave pode ser a formação dos gestores (TORRES, 2015).

Sobre esse assunto, pesquisa realizada por Abrucio (2010) acerca da gestão de escolas públicas municipais e estaduais do estado de São Paulo, mostra, dentre outras coisas, que a formação inicial e continuada dos gestores faz diferença nos resultados escolares (aprendizagem dos alunos). Nesse estudo, é evidenciada uma relação positiva entre a formação inicial do diretor (possuir ou não licenciatura), a formação continuada e a qualidade da gestão escolar sendo que essa relação tende a aumentar quando se observa a presença de formações continuadas com foco na gestão educacional e escolar. Para dar conta dessa empreitada, Abrucio (2010) fez uma análise comparativa de avaliações padronizadas das

escolas e a formação de seus gestores, bem como o desempenho desses profissionais a partir das entrevistas e observações em serviço que nortearam o estudo.

Em face ao exposto, parte-se do pressuposto de que talvez seja mais importante deter conhecimentos específicos que garantam uma ação efetiva e eficiente na materialidade concreta, do que possuir vasto conhecimento em diversas áreas que não corroborarão efetivamente com o exercício da função, é necessário que a formação dos gestores escolares seja bem elaborada com vistas ao desenvolvimento de competências inerentes à área de atuação desses profissionais.

De acordo com Gatti (2003), para que um conhecimento adquirido possa provocar algum tipo de mudança comportamental, é necessário que ele guarde, fundamentalmente, algum tipo de correspondência com a realidade do aprendente. Contudo, é sabido que o processo formativo, nem sempre, cria momentos para que a construção do conhecimento ocorra de forma prazerosa fazendo sentido para estudantes.

Quando isso acontece na formação inicial, é bastante provável que os egressos desses cursos não consigam desenvolver habilidades e competências requeridas para o exercício da profissão em desenvolvimento cujas consequências poderão repercutir no futuro ambiente de trabalho.

Sobre esse assunto, Miranda e Veraszto (2014) consideram que a formação do diretor de escola carece de conhecimentos específicos para o exercício dessa função, mas o curso de Pedagogia não atende a essas demandas. Além disso, esses autores asseveram que, somente os conhecimentos adquiridos com a "prática" não garantirão o bom exercício da função tornando-se necessária, portanto, a existência de formação continuada e complementar para esses profissionais.

Nesse sentido, de acordo com Franco (2014, p. 168-169),

Estas especificidades do trabalho requerem investimento em uma formação profissional dos profissionais de gestão, mais comprometida com a compreensão da escola pública e em seus dilemas e avanços na história. [...] Por essa razão, é fundamental que as práticas de gestão escolar se organizem a partir de saberes que articulem teoria e prática, além da compreensão e da intervenção no clima da escola.

Todavia, esse tipo de interpretação para a questão da formação do diretor escolar, parece estar destoante do que apontam os próprios diretores em exercício. De acordo com pesquisa realizada por Silva e Sá (2017), boa parte dos diretores que participaram de se estudo, consideram ser mais importante os saberes práticos/cotidianos do que os saberes teóricos adquiridos nos cursos de formação realizados por eles.

A partir dessas informações, parece-nos clara a existência de uma lacuna entre a formação inicial baseada muito mais na dimensão teórica e o requerido pelos próprios diretores de escola. O problema, segundo Franco (2014), está no fato de que o abismo entre o requerido e o ensinado pode levar a uma repetição de atitudes que os diretores tiveram contato anteriormente. Ou seja, visto em uma situação sem resposta aparente em seu repertório profissional, o diretor pode incorrer na reprodução de algo que "ouviu falar e que deu certo".

Entretanto, o fato é que a educação, em termos mais abrangentes, bem como as escolas, os profissionais que nela trabalham, os alunos que nela estudam não se materializam

desprendidos de suas realidades individual e social. Portanto, não devem pautar decisões de cunho educacional em um jogo de "tentativa e erro". Todas as decisões dos gestores e demais profissionais da educação podem implicar em consequências duradouras na vida das pessoas e, por isso, devem ser tomadas com muita responsabilidade, pautadas em embasamento teórico-científico os quais devem ser disponibilizados pelos processos formativos.

No caso do diretor de escola, considerando-se que sua formação inicial parece ser insuficiente, a possibilidade para de desenvolvimento de competências de gestão é a formação continuada. Trata-se de um projeto de formação que acontece após a formação inicial cujo objetivo é, justamente, dar conta do distanciamento entre a teoria e a prática, auxiliar os iniciantes na prática educacional e assessorar os mais experientes frente às mudanças que ocorrem no mundo e se refletem na escola (CONSTANTIN JR. 2017).

De acordo com esse autor, existem dois tipos de formação continuada: aquela pautada em um modelo de racionalidade técnica, a qual tem embasado a maioria dos cursos oferecidos por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como uma segunda perspectiva marcada pela racionalidade prática, com formação no e pelo exercício reflexivo da profissão.

Ainda de acordo com Constantin Junior (2017), há um movimento das políticas públicas que tentam declinar as formações iniciais e estimular a formação continuada cujo intuito é fomentar o mercado educacional na perspectiva do capital (KUENZER, 2007).

Entretanto, de acordo com Torres (1998, apud CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 19), a despeito dos propósitos desses programas de formação estarem articulados com o desenvolvimento de competências profissionais, o que se observa é que, nem sempre, repercutem na melhoria do desempenho dos professores, tampouco na qualidade da educação oferecida à população.

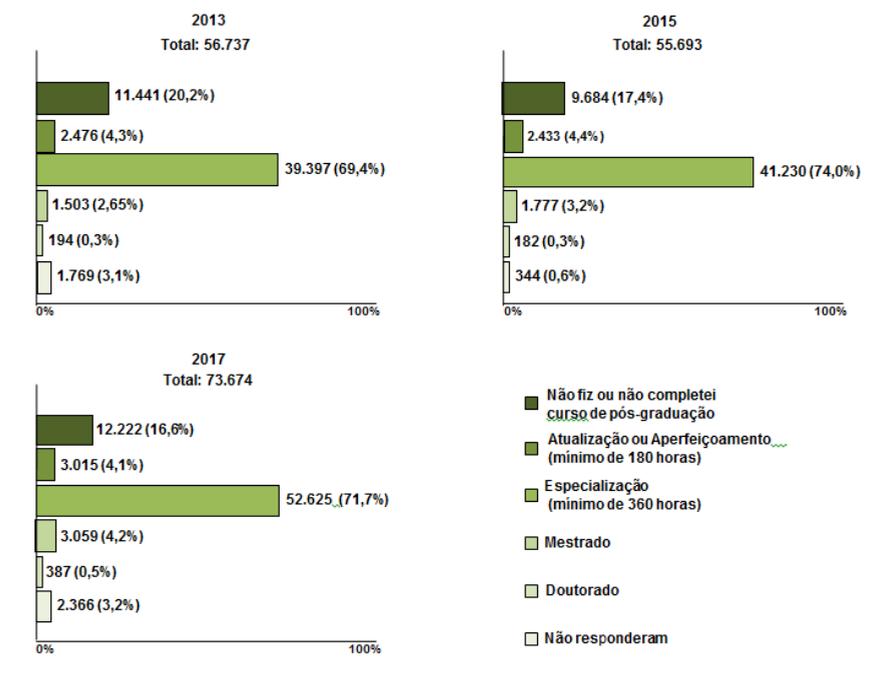
Em outras palavras os cursos de formação continuada não, obrigatoriamente, são garantias de bons resultados educacionais, pois nem sempre são focados nas reais necessidades dos profissionais da educação, especialmente, na área de gestão.

Aspectos da formação continuada dos gestores

Com o intuito de mapear a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil e em São Paulo, de modo mais específico, procedeu-se a um levantamento de dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil. De forma mais direta, buscou conhecer qual o curso de pós-graduação de mais alta titulação dos gestores escolares.

Feito isso, observa-se que um primeiro ponto a ser destacado é que o percentual de profissionais que concluíram o cursos de pós-graduação (especialização) com 360 horas ou mais é bastante significativo tendo em vista que, em 2013 cerca de 70% dos gestores escolares obtiveram esse certificado, chegando a 74%, em 2015, e retornando a 72%, em 2017, mas ainda assim, trata-se de um número bastante expressivo (Fig. 1).

Figura 1 – Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: Brasil



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (2013; 2015; 2017). Elaborado pelos autores.

Analisando-se esses dados, nota-se que, em 2017, por exemplo, em média, de cada 100 diretores escolares espalhados pelo Brasil, 71 cursaram alguma especialização - com carga horária de, no mínimo, 360 horas. Com relação aos cursos de aperfeiçoamento (mínimo 180 horas), o percentual é baixo (4%), assim como em nível de mestrado (0,5%) e doutorado (3,2%).

Contudo, um dado que chama a atenção é o fato de que dos 73.674 diretores, 12.222 (16,6%) afirmaram não terem concluído sequer um curso de pós-graduação. Isso é preocupante, porque, em geral, esses cursos são gratuitos, ofertados por pelo Governo Federal quanto pelos sistemas de ensino e, dadas as demandas da gestão escolar, espera-se que esses profissionais desenvolvam competências para suprir eventuais lacunas da formação inicial.

Vieira e Vidal (2014), também estudando sobre a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil, afirmam que em virtude do caráter diversificado de formações e pós-graduações apresentados pelos gestores que foram ingressando no cargo, algumas iniciativas de formação continuada foram criadas com o intuito de preencher as lacunas deixadas por essa formação não específica na área de gestão escolar, foram tomadas.

Nesse sentido, Alves e Sá (2015) asseveram que é necessário ressaltar as iniciativas governamentais brasileiras, nas esferas federal, estadual e municipal, em prol da formação desses profissionais. Prova disso, segundo as autoras, está no programa destinado aos diretores, vice-diretores e coordenadores em exercício na educação básica das redes públicas de ensino, denominado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública,

executado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esse programa, fruto de uma parceria firmada entre o MEC (2005) e 31 universidades públicas foi ofertado aos gestores na modalidade da educação a distância (EaD). Embora a parceria tenha sido firmada em 2005, o curso foi disponibilizado a todos os estados brasileiros a partir de 2006. Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que buscou qualificar os diretores das escolas de educação básica pública, com vistas à implementação dos princípios da moderna administração pública em prol da concepção da qualidade social da educação. Como resultado, "o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos" (BRASIL, 2018, p. 1)

Outra iniciativa governamental contemplando a formação continuada dos gestores escolares é o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) que teve como objetivo a formação de diretores escolares das esferas municipais e estaduais de diversos estados brasileiros. Assim como o já mencionado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - Escola de Gestores como é mais conhecido -, o Progestão também fora desenvolvido para ajudar na formação continuada dos gestores escolares brasileiros (VIEIRA; VIDAL, 2014).

Contudo, essas autoras advertem que até esse ano (2014), em razão da falta de informações sobre o número de diretores egressos em ambos os cursos, não conseguiram realizar uma avaliação do seu impacto sobre a realidade educacional brasileira.

A busca expressiva por cursos de formação continuada de gestores escolares pode estar atrelada à necessidade de desenvolvimento da competência gestora, pois é sabido que a grande maioria dos estados brasileiros não cumpre as orientações do que preconiza o contido no artigo 64 da LDB 9.394/1996 acerca da formação de gestores escolares. De acordo com esse dispositivo legal:

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, p. 43).

Nota-se que a formação inicial desses profissionais deve ser feita em Pedagogia, bem como em cursos de pós-graduação permitindo diferentes possibilidades de interpretação para os sistemas de ensino. Contudo, os dados sobre a formação de gestores no país têm privilegiado a formação em nível de pós-graduação lato sensu. Essa opção pode estar articulada com o fato de que:

[...] os diretores deviam ser formados em larga escala e em todo o país; e, avaliando os dados, essa formação não precisaria ser em nível de graduação, posto que a expansão do Ensino Superior no Brasil e iniciativas como o curso normal superior e outras para a formação superior de professores já havia promovido alto número de graduados para assumirem a gestão escolar (LIMA, 2019, p. 51).

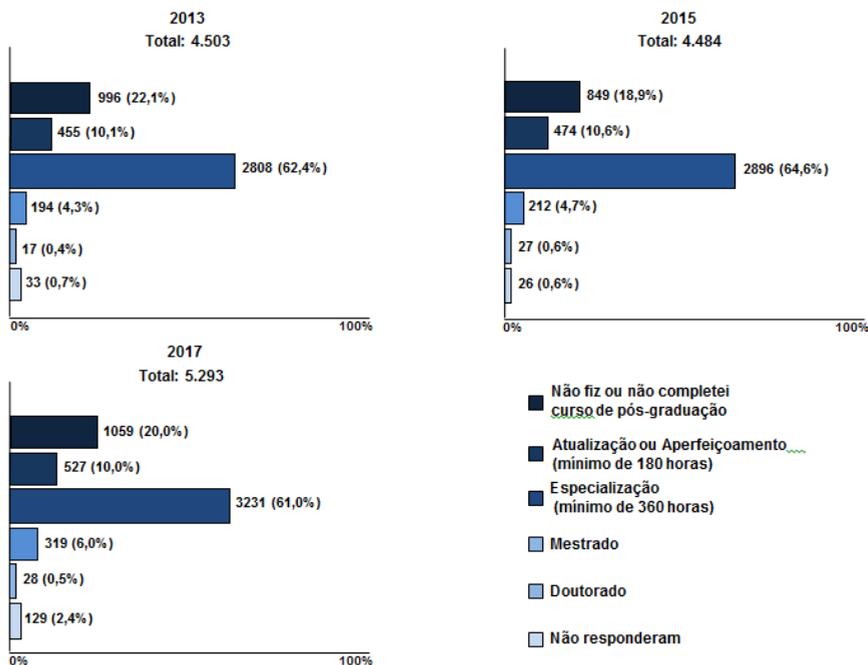
A opção por esse modelo de formação está muito mais centrada na lógica liberal com foco na qualidade total do que na busca da qualidade social da educação.

A formação continuada de gestores escolares em São Paulo

Diferentemente do que acontece nos demais estados brasileiros, em São Paulo, o acesso ao cargo de diretor de escola se dá por meio de concurso público de provas e títulos cujos pré-requisitos são as descritas no artigo 64 da LDB, bem como a experiência docente (HOJAS, 2015). Supostamente, pela exigência de ter licenciatura em Pedagogia para a assunção do cargo de gestão escolar, o percentual de gestores escolares que não possuem cursos de especialização (360 horas) na Rede Estadual Paulista é superior à média nacional.

Tomando-se como referência o ano de 2017 tal como feito na análise nacional, a porcentagem de diretores, no estado de São Paulo, que não possuem cursos de pós-graduação (20%) é maior do que o observado no Brasil (16,6%) (Fig. 2). Por outro lado, nota-se que a porcentagem de diretores com titulação de mestre é maior no estado de São Paulo (6%) do que no Brasil (4,2%).

Figura 2 – Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: São Paulo



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (2013; 2015; 2017). Elaborado pelos autores.

A formação continuada mais popular, tanto no estado de São Paulo quanto no Brasil como um todo, é disparadamente a especialização com cursos de no mínimo 360 horas. Para citar apenas os dados mais recentes, em 2017, 71,7% dos diretores escolares do Brasil e 61% do estado de São Paulo, afirmaram ao INEP que haviam concluído algum curso nesse molde.

Entretanto, de acordo com Hojas (2015), a concessão para permitir que o especialista em educação possa assumir a direção da escola, proporcionou a desconstrução da identidade profissional da categoria. Isso porque os cursos de formação continuada oferecidos acabaram se concentrando nas questões técnicas e burocráticas da função, uma vez que estavam inspirados na lógica do gerencialismo empresarial. De maneira geral, isso acabou provocando o afastamento da preocupação com a questão social e educacional.

A mesma lógica se observa presente em Portugal, onde, segundo Silva e Sá (2017), exige-se que para ocupar o cargo de Diretor, o profissional tenha antes passado por determinados cargos de gestão das escolas, como, por exemplo, o cargo de Diretor Adjunto. De acordo com o levantamento realizado pelos autores, a formação dos diretores em Portugal está concentrada predominantemente no nível de pós-graduação. Disso, segundo os autores, decorre a importância da formação continuada ou especialização após o ingresso na função.

Ainda olhando o caso de Portugal, de acordo com Silva e Sá (2017), a autonomia dada às instituições de ensino para a elaboração do currículo de seus cursos para a formação do diretor de escola, seja no nível superior, na especialização ou na formação continuada, é

bem-vinda. Segundo eles, a diversidade curricular não traria o problema da uniformização ou padronização da formação dos diretores, tão quisto pelas organizações internacionais¹ que possuem grande poder de influência sobre as decisões tomadas para a educação do país.

Para os autores, isso é desejado, pois esse movimento, do chamado Estado avaliador, se preocupa em desenvolver dispositivos diversos de aferição do desempenho dos envolvidos no processo educacional (alunos, professores e escolas), utilizando-se de avaliações de larga escala nacionais e internacionais (SILVA; SÁ, 2017). Assim, recorre-se à lógica da avaliação democrática para, como já dito anteriormente neste texto, identificar os responsáveis pelos resultados.

De qualquer forma, embora o caso de Portugal possa parecer interessante, Oliveira (2015, p. 70) afiança que uma formação que se espelhe em teóricos e especificidades internacionais é, na verdade, um erro. Segundo o autor, “[...] o diretor escolar, lida com problemas específicos de nosso contexto de escola pública como: a periferia, a distância da escola, a violência, as condições do prédio escolar e uma carência de acesso aos direitos políticos e sociais básicos”.

Nesse sentido, Constantin Junior (2017, p 21) defende que

[...] a formação continuada não pode acontecer apenas em espaços institucionais distantes da realidade do professor, mas o lugar de formação privilegiado deve ser a escola, defende também que a formação continuada deve ser, em muitos casos, individualizada.

Observa-se novamente, a reafirmação acerca da necessidade de se incorrer sempre, e em todo o nível que se faça formação, à contextualização da materialidade histórica.

Entretanto, analisando o referencial teórico dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos ingressantes ao cargo de Diretor Escolar, Hojas (2015) apontou para o fato de que há prevalência de livros em forma de coletâneas - com discussões eminentemente teóricas -, em detrimento de obras que apresentem estudos substanciais e aplicados, direcionados ao exercício da função.

A título de comparação, Torres (2015), analisando o curso oferecido pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, afirma que, de maneira quase unânime, os respondentes mostraram que as informações trabalhadas no curso possuíam um caráter superficial, carecendo de maior aprofundamento. As principais temáticas carentes de maior capacitação, foram a questão administrativa e a gestão de pessoas. De maneira geral, os diretores se mostraram pouco seguros para tomarem decisões e reclamaram o distanciamento entre a teoria veiculada e aprendida no curso, e a prática vivenciada na escola. Frente a análise das respostas dadas pelos diretores respondentes, foi possível afirmar “[...] que as orientações embora tenham sido importantes, não contemplaram a real necessidade para o ambiente e a demanda que os cargos lhes exigiram. A teoria e a prática parecem ainda não se encontrarem” (TORRES, 2015, p. 133).

Para Souza e Gouveia (2010), é necessário pontuar que os conteúdos oferecidos em cursos de diretores devem conter relação direta com as características da função que será

¹ São exemplos dessas organizações a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional (SILVA; SÁ, 2017).

desempenhada. Se a direção escolar deve ser focada no diálogo, na democracia e na capacidade de liderança, os cursos não devem dar enfoque na questão gerencial e administrativa.

Em estudo realizado por Garcia, Costa e Zanutto (2018), na Região do Grande ABC, os diretores que participaram de formações continuadas com foco na temática gestão democrática, relataram uma aparente atenção especial para questões estratégicas e artimanhas para que os diretores conseguissem alcançar seu objetivo.

De maneira geral, observa-se que esses cursos estão proporcionando uma formação teórica distanciada da prática exercida pelos diretores escolares, de tal forma que passam a não contribuir adequadamente com o aprimoramento da atuação do diretor, conforme apontado por Oliveira (2015).

É justamente aí que a ideia de Perrenoud (2002) acerca de formação de professores, vai se inserir nessa discussão que fazemos em torno da formação do diretor de escola. O autor sugere que a formação seja orientada pela concepção de aprendizagem por problemas, ou seja, com a aplicação de conhecimento ou a busca dele, sempre a partir de problemas e situações reais.

Para Machado (2002), o fato de não se considerar as disciplinas de um determinado curso, um fim em si mesmas, não faz deste pensamento algo revolucionário. Desde a Grécia antiga, onde se lecionava a partir do currículo básico, o Trivium, pensa-se a utilização das disciplinas como instrumento para o desenvolvimento das competências pessoais. Assim, disciplinas devem figurar como instrumentos que facilitarão o alcance dos objetivos pessoais dos alunos e, nesse sentido, deve também a escola, se organizar para atender a este projeto de existência.

Assim, as instituições de ensino que pensam a formação desses diretores escolares devem estar atentas às observações, insatisfações e necessidades desse seu alunado, buscando, mais do que ensiná-los conceitos e definições, proporcionar o desenvolvimento de competências que, para Perrenoud (2002, p. 19), podem ser definidas como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Portanto, ser competente é saber mobilizar os saberes e conhecimentos tácitos, de forma a torná-los explícitos/concretos. Nesse sentido, as disciplinas escolares ensinam os saberes e os conhecimentos que darão subsídios para a construção de manifestações de competências (MACHADO, 2002).

Quando isso não acontece de modo satisfatório, a alternativa encontrada pelos Governo Federal e Estaduais tem sido a oferta de cursos de pós-graduação (especialização) em maior número, bem como de cursos de aperfeiçoamento (180 horas) em escala menor.

Considerações finais

A formação continuada de gestores escolares está articulada a vários fatores, dentre elas a busca pelo desenvolvimento de competências com foco na melhoria de resultados educacionais. Isso se faz necessário porque a formação inicial dos profissionais da gestão escolar está vinculada ao curso de Pedagogia cujas matrizes privilegiam a formação docente em detrimento da gestão educacional e escolar. Embora isso seja compreendido, porque a experiência docente é condição para o exercício da gestão, é indiscutível que o desenvolvimento de competência para a atuação desses profissionais no cotidiano das escolas fica prejudicado.

A solução encontrada tanto pelos gestores quanto pelos governos tem sido a busca por cursos de formação continuada, especialmente, pós-graduação lato sensu (360 horas), conforme apontado pelas informações obtidas no Questionário do Diretor da Prova Brasil (2013, 2015 e 2017).

Esse modelo de formação de formação continuada tem sido considerado uma alternativa ao despreparo profissional de alguns gestores escolares cuja origem pode estar nas fragilidades da formação inicial dos profissionais da gestão, no desenvolvimento de competências para o cumprimento de metas e resultados educacionais.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, v. 1, p. 241-274, jan. 2010.

ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Lúcio Leite de Melo; Nonato Assis de Miranda;
Iristeu Gomes Barboza; Thiago Luiz Sartori.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Continuada. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, Londrina, 2009, p. 1-6.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes no Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara (São Paulo), 2017.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, Paulo Sergio; COSTA, Valdirene Rodrigues; ZANUTTO, Marcos Vinicius. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educ. rev.** [online], Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, jun. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso de flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LIMA, Allan Greicon Macedo. **Formação continuada de gestores de escolas públicas: Um Estudo sobre as Políticas Nacionais “Escola de Gestores” e “Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares”**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da**

avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-155.

MIRANDA, Nonato Assis; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A formação inicial do gestor educacional na região do Grande abc Paulista. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 166-178, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. A formação do diretor escolar e a qualidade da educação pública. In: CONGRESSO NORDESTINO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 5, 2014, Teresina. **Anais...**. Teresina, Pi: Uespi, 2015. p. 67 - 74.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio Isidoro Martins. O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 10, n. 1, p. 62-81, abr. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p.173-190, set. 2010.

TORRES, Jani. **A formação básica do gestor escolar enquanto membro do processo seletivo interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.