

Maria Luiza Silva Costa

Formação de diretores: um estudo de caso

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynthia Paes de Carvalho

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2025



Maria Luiza Silva Costa

Formação de diretores: um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Dr.^a Cynthia Paes de Carvalho
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández
Coorientadora - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira
UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Maria Luiza Silva Costa

Licenciada em Pedagogia pela UFF. Atualmente, é professora da Educação Infantil na rede privada. É membro do GESQ/PUC-Rio desde de 2023. Tem interesse nas áreas de gestão escolar, formação de diretores, políticas públicas e sociologia da educação.

Ficha catalográfica

Costa, Maria Luiza Silva

Formação de diretores : um estudo de caso / Maria Luiza Silva Costa ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; coorientadora: Silvina Julia Fernández. – 2025.

141 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de diretores. 3. Gestão escolar. 4. Escola pública. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Fernández, Silvina Julia. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD:370

Dedico este trabalho ao meu pai e
minha mãe (in memoriam). Obrigada
por tudo.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por não me deixar desistir e me fortalecer, ainda que eu não me sentisse forte.

Aos meus pais, pelo amor, pela educação e pelos valores que me transmitiram, que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Obrigada por acreditarem em mim e por me apoiarem em cada etapa dessa caminhada.

Agradeço a minha orientadora Cynthia Paes de Carvalho e minha coorientadora Silvina Julia Fernández, por sua dedicação, paciência e por todas as contribuições valiosas ao longo desta jornada, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas da PUC-Rio, pela troca de experiências, pelas conversas enriquecedoras e pelo apoio mútuo ao longo dessa trajetória acadêmica.

Aos meus amigos, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por estarem ao meu lado nos momentos mais desafiadores.

Aos professores que participaram da banca, por suas leituras atentas, sugestões e críticas construtivas, que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço também aqueles que encontrei pela trajetória do mestrado e mesmo sem qualquer obrigação, me ajudaram.

A todos os professores e funcionários, que, de alguma forma, auxiliaram e tornaram essa caminhada mais leve e possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos, meu mais sincero agradecimento.

Costa, Maria Luiza Silva; Paes de Carvalho, Cynthia. **Formação de diretores: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2025. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Resumo

A dissertação analisa um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) aos diretores em exercício na rede municipal em 2020. De caráter qualitativo, a pesquisa utiliza como principal fonte a análise de conteúdo do material pedagógico do curso, a análise documental das informações disponíveis nas plataformas da SME-RJ e do Instituto parceiro da SME-RJ, com foco na proposta formativa e sua operacionalização, complementada por entrevistas com um tutor, um cursista e um gestor do nível central. Busca-se compreender os processos decisórios que motivaram a escolha e a oferta do curso e a descrição detalhada do processo de sua execução, considerando o público-alvo e o contexto em que o curso foi implementado. Além disso, o estudo examina a estrutura e a execução da formação, os conteúdos do material didático do curso e suas referências, a sequência de organização didática, as atividades e dinâmicas aplicadas, os objetivos definidos e as formas de avaliação adotadas. A partir disso discute-se a adequação da proposta às necessidades e desafios do exercício da gestão escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. Em que pese a relevância da oferta de uma formação em serviço para todos os gestores escolares, o estudo mostra que a formação de gestores oferecida - apoiada em referências internacionais e conceitos de matriz empresarial-corporativa - teve como desafio vincular os conceitos trabalhados com o cotidiano escolar. A análise realizada indicou que a formação de gestores escolares no Brasil precisa ir além da preparação técnica e administrativa focada no planejamento estratégico e no cumprimento de metas, aspectos que não dão conta da complexidade que envolve o cotidiano das escolas públicas — espaços marcados por desigualdades sociais, tensões políticas e desafios pedagógicos diversos. Finalmente, o estudo aponta para a necessidade de oferta complementar de formação continuada, contextualizada e avaliada para fortalecer a atuação dos líderes educacionais.

Palavras-chave

Formação de diretores; Gestão Escolar; Escola Pública

Costa, Maria Luiza Silva; Paes de Carvalho, Cynthia. **Principals' Training: A Case Study**. Rio de Janeiro, 2025. Master's Dissertation – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Abstract

The dissertation analyzes one course offered by the Rio de Janeiro Municipal Education Department (SME-RJ) to principals working in the municipal school system in 2020. Qualitative in nature, the research uses as its main source the content analysis of the course's pedagogical material, the documentary analysis of the information available on the platforms of the SME-RJ and its partner institute, focusing on the training proposal and its operationalization, complemented by interviews with a tutor, a course participant, and a central-level manager. The aim is to understand the decision-making processes that motivated the choice and offering of the course and to provide a detailed description of the process of its implementation, considering the target audience and the context in which the course was implemented. In addition, the study examines the structure and execution of the training, the contents of the course teaching materials and their references, the sequence of teaching organization, the activities and dynamics applied, the defined objectives, and the forms of evaluation adopted. Based on this, the suitability of the proposal to the needs and challenges of school management in the municipal network of Rio de Janeiro is discussed. Despite the relevance of offering in-service training to all school managers, the study shows that the training offered to managers—supported by international references and corporate business concepts—faced the challenge of linking the concepts worked on with everyday school life. The analysis indicated that the training of school managers in Brazil needs to go beyond technical and administrative preparation focused on strategic planning and goal achievement, aspects that do not account for the complexity involved in the daily life of public schools—spaces marked by social inequalities, political tensions, and diverse pedagogical challenges. Finally, the study points to the need for complementary continuing education that is contextualized and evaluated to strengthen the performance of educational leaders.

Keywords

Principal Training; School Management; Public School

1.	Introdução	11
1.1.	A importância do diretor escolar	13
1.2.	A formação do diretor escolar no Brasil	21
2.	Breve revisão de literatura	25
3.	Objetivos	36
3.1.	Objetivo geral	36
3.2.	Objetivos específicos	36
3.3.	Descrição da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	36
3.4.	Capacitação de servidores públicos no Rio de Janeiro – Fundação João Goulart e Escola de Formação Paulo Freire	38
3.5.	O Instituto Singularidades e a parceria com a SME e a EFPF	40
4.	Procedimentos metodológicos	45
4.1.	As fontes de informação que sustentaram a realização do estudo de caso	45
4.2.	Perspectiva de análise da documentação do curso	49
4.2.1.	O estudo de Linda Darling-Hammond e colegas	49
5.	Análise do Curso Gestor Educa	55
5.1.	Descrição da Estrutura do Curso: aspectos gerais da formação - organização da grade do curso (módulos e atividades)	61

5.2. Perspectiva metodológica/didática e atuação dos tutores, avaliações/monitoramento das sequências de conteúdos e atividades	65
5.2.1 A Percepção dos Participantes e a Estrutura do Curso	67
5.2.2 O Fórum de Práticas e o Papel do Tutor	68
5.2.3 Impacto da Pandemia e Desafios da Adaptação	69
5.3. Módulo 1 – Gestão e Estratégia	71
5.4. Módulo 2 – Gestão com pessoas	79
5.5. Módulo 3 – Gestão pedagógica	90
5.6. Módulo 4 – Gestão Compartilhada	96
5.7. Módulo 5 – Fundamentos e princípios da educação	101
5.8. Módulo 6 – Gestão da Organização	107
5.9. Dados e a avaliação do curso pelos cursistas	117
6. Considerações Finais	124
7. Referências Bibliográficas	133

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa do Município do Rio de Janeiro dividido em CREs.

Figura 2: Diagrama do arranjo institucional do Curso Gestor Educa

Figura 3 - O diagrama de Ishikawa

Figura 4 - PDSA Cycle

Figura 5 - Quadro plano estratégico módulo 1

Figura 6 - As 20 características para desenvolvimento de habilidades de gestão

Figura 7 - Metodologia BPMN

Figura 8 – Marcos legais da educação

Figura 9 - Aprovados e reprovados da primeira onda

Figura 10- Aprovados e reprovados da segunda onda

Lista de quadros

Quadro 1 - Textos selecionados a partir da revisão bibliográfica em portais eletrônicos.

Quadro 2 - Dados Atualizados da Educação no Município do Rio de Janeiro (2022)

Quadro 3 – Coordenadorias da Fundação João Goulart

Quadro 4 – Divisão do curso Gestor Educa – 1º Bloco

Quadro 5 – Divisão do curso Gestor Educa – 2º Bloco

Quadro 6 – Organização geral do Módulo 1 do Curso Gestor Educa

Quadro 7 – Organização geral do Módulo 2 do Curso Gestor Educa

Quadro 8 - Modelos de liderança e seus contextos históricos

Quadro 9 – Organização geral do Módulo 3 do Curso Gestor Educa

Quadro 10 – Organização geral do Módulo 4 do Curso Gestor Educa

Quadro 11 – Organização geral do Módulo 5 do Curso Gestor Educa

Quadro 12 – Organização geral do Módulo 6 do Curso Gestor Educa

1.

Introdução

No Brasil, ainda que a Constituição Federal de 1988 assegure o direito à educação, a história do país é marcada pela desigualdade no acesso à educação de qualidade. Ernica e Rodrigues (2020) analisam as diversas dimensões da desigualdade educacional (nível socioeconômico, cor/raça e gênero, por exemplo) que, embora sejam inter-relacionadas, têm sua significância independente também.

A Legislação Nacional, ao incorporar o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), não o adotou de forma precisa no que diz respeito aos elementos que integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro. Tal imprecisão vem permitindo variados e divergentes significados e orientações políticas para seu alcance, o que torna mais difícil definir e monitorar objetivos a serem alcançados em termos de qualidade da educação (Nascimento; Cury, 2020).

A atuação da direção escolar se constitui no equilíbrio de competências pedagógicas, administrativas e financeiras. Uma formação condizente com as atribuições que lhe serão exigidas no exercício da função considerando as diversas demandas da comunidade escolar e dos órgãos superiores das redes educacionais, deveria contemplá-las. Martins e colegas (2018) apresentam alguns fatores fundamentais nessa perspectiva:

De modo geral, suas funções [do diretor] se reúnem em torno dos seguintes aspectos: administrar as finanças da escola; saber aplicar verbas e prestar contas aos órgãos colegiados da escola, aos pais/responsáveis sobre o uso dos recursos financeiros; cuidar da parte de infraestrutura – limpeza, manutenção, segurança, organização dos espaços comuns e das salas de aula; articular a participação de professores na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP); instituir espaço/clima que proporcione bom relacionamento entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, famílias e responsáveis); acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas a garantir

uma educação de qualidade aos alunos; divulgar e discutir resultados das avaliações educacionais de sua escola; ter clareza das características socioeconômicas dos alunos e do contexto onde vivem; conhecer a legislação educacional emanada da União, do estado e do município para discutir com o corpo docente possibilidades e limites de sua implementação na unidade escolar; assegurar processos participativos na organização e funcionamento dos órgãos colegiados escolares; promover a abertura da escola para alunos, famílias, responsáveis e a comunidade do contexto onde se localiza a unidade escolar. (Martins et al, 2018, p. 4)

Fernández (2020) estuda processos de formação continuada de diretores escolares e as propostas de formação da Gerência de Formação de Gestores Escolares da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. A autora ressalta a necessidade de uma maior atenção na formação inicial e continuada dos professores para o exercício da gestão escolar e aponta os seguintes questionamentos e demandas: o desafio de elaborar, desenvolver e avaliar ações formativas específicas que atendam não só às demandas dos próprios gestores escolares, mas também aos consensos básicos sobre a política municipal frente à escassez de pesquisas sobre a formação dos gestores; a necessidade de que essa formação possa constituir uma política pública e não apenas se configure em eventos ocasionais fragmentados e isolados; a importância de traçar o perfil da equipe de gestão escolar que o sistema público municipal preconiza com base nas orientações legais, políticas e estritamente pedagógicas; o mapeamento dos problemas prioritários relacionados à gestão escolar pública; a elaboração de instrumentos de abordagem dos próprios gestores escolares e da gestão central e outros atores envolvidos (conselheiros escolares, ouvidoria etc.) nas suas perspectivas; a necessidade de especial consideração sobre a seleção de temas e conteúdos, bem como a diversificação didático-metodológica dos processos formativos escolhidos e estrategicamente articulados entre si.

Esses pontos do estudo corroboram a relevância de pesquisas sobre a formação inicial e continuada de diretores escolares. Tal análise revela-se fundamental diante do papel estratégico que esses profissionais desempenham na condução dos projetos político-pedagógicos das escolas e na implementação das políticas educacionais no cotidiano escolar. A direção escolar, longe de se

restringir a funções administrativas, demanda competências pedagógicas, éticas, comunicacionais e gestoras que exigem formação contínua e contextualizada. No entanto, a formação destinada a esses profissionais nem sempre responde de forma adequada à complexidade de suas atribuições, muitas vezes sendo marcada por abordagens fragmentadas ou excessivamente burocratizadas. Nesse sentido, o estudo de cursos de formação, especialmente aqueles promovidos por redes públicas de ensino, permite não apenas compreender os sentidos atribuídos à formação de diretores nas políticas educacionais locais, mas também identificar lacunas, potencialidades e desafios. Tal investigação contribui para o aprimoramento das políticas de formação e para o fortalecimento de uma gestão escolar comprometida com a equidade, a qualidade da educação e a construção de ambientes escolares democráticos e inclusivos.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a discussão acerca do trabalho dos diretores escolares e da formação que lhes vem sendo oportunizada, a partir da análise de uma experiência formativa promovida na rede municipal do Rio de Janeiro. Busca-se compreender a proposta do curso e analisar sua execução, a fim de aprofundar a reflexão sobre as necessidades e os desafios que permeiam a formação desses profissionais.

1.1

A importância do diretor escolar

A investigação insere-se em um campo de debates mais amplo, cuja consolidação remonta às décadas de 1950 e 1960, período em que a Sociologia da Educação se constituiu como área de pesquisa e se firmou como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos (Nogueira, 1990). Tal consolidação esteve vinculada a um contexto econômico e político que demandava a formação de mão de obra qualificada, o que reforçava a necessidade de expansão dos sistemas educacionais. Simultaneamente, os movimentos sociais por direitos civis – entre eles, o direito à educação – impulsionaram o questionamento do papel social da escola e a defesa da democratização do acesso à educação como horizonte possível para o enfrentamento das desigualdades sociais, intensamente problematizadas no pós-guerra. Nesse cenário, estabeleceu-se um vigoroso debate em torno das desigualdades educacionais e das

condições efetivas para a democratização das oportunidades escolares (Nogueira, 1990). Este debate se mantém atual, especialmente ao se considerar a relevância da formação de lideranças escolares capazes de atuar de maneira crítica, ética e comprometida com a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada, especialmente no contexto de desafios globais como a pandemia de Covid-19, que evidenciou ainda mais a necessidade de gestores escolares preparados para lidar com contextos imprevistos e complexos.

Ainda na década de 1960, foram implementadas políticas de educação compensatória¹ no contexto norte-americano que tinham como objetivo corrigir desigualdades escolares através de medidas de caráter assistencialista. Neste contexto, pesquisas em larga escala foram realizadas investigando as relações entre as desigualdades sociais e a democratização da educação, com destaque para o Relatório Coleman. A despeito das políticas propostas, as pesquisas indicavam que o crescimento econômico não beneficiava igualmente a todos e o mito da igualdade de oportunidades vinculado à democratização do acesso à educação passou a ser fortemente contestado a partir do final da década de 1960 (Nogueira, 1990). O Relatório Coleman (Brooke; Soares, 2008), por exemplo, mostrou que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão fortemente associados às características socioeconômicas e culturais dos alunos e que, em geral, a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais de origem. Dentre os resultados dessa pesquisa destacam-se o questionamento sobre a influência dos investimentos aplicados na escola para o sucesso dos alunos, mostrando que as diferenças entre as escolas eram bem menores do que se supunha. O resultado do survey com uma amostra representativa da população americana em idade escolar – realizado por Coleman e colegas mostrou que a crença de que havia grandes diferenças de infraestrutura entre as escolas estava equivocada e que o fator que mais fazia diferença eram as famílias, ou seja, a origem social dos alunos (Rosistolato et al, 2018).

¹ Pretendia-se, entre outras coisas, corrigir as desigualdades escolares com medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar as desvantagens dos grupos socialmente desfavorecidos e as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante. Inúmeros projetos de ensino compensatório foram assim implantados nos Estados Unidos, buscando, através de uma intervenção precoce (a partir dos 5 ou 6 anos), desenvolver a capacidade de aprendizagem das crianças consideradas como portadoras de déficits culturais (Nogueira, 1990, p. 53).

Estudos como esse foram realizados em outros contextos com conclusões similares arrefecendo o otimismo das décadas anteriores sobre o poder da educação e da democratização do acesso à escola tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto no que se refere à equalização das oportunidades sociais (Nogueira, 1990). Ao pessimismo seguiu-se uma reação crítica aos estudos realizados por Coleman por não terem valorizado os processos intraescolares. A partir destas críticas foram desenvolvidos novos estudos contrastando escolas com características e públicos similares, mas resultados diferentes, a fim de compreender melhor o que acontecia dentro da escola, ou seja, que fatores intraescolares poderiam incidir sobre o resultado de aprendizagem dos alunos considerando suas características. Novas pesquisas, controlando as características iniciais dos alunos (origem socioeconômica, cor/raça, organização familiar, por exemplo), denominadas pesquisas em eficácia escolar, buscaram aferir quais fatores estruturais e organizacionais (incluindo as interações entre os atores escolares) das escolas estariam associados a diferentes resultados acadêmicos entre elas (Carvalho et al, 2014), ou seja, considerando escolas que atendem alunos com perfis semelhantes, o que aquelas que apresentam melhores resultados acadêmicos têm e fazem para alcançá-los? Dentre os principais fatores levantados concluiu-se que o que mais influencia os resultados escolares são os professores e, em segundo lugar, a atuação do diretor escolar (Day, Gu e Sammons, 2016; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008). Há décadas pesquisas internacionais e nacionais apontam que as ações da direção escolar afetam, em grau nada desprezível, o desempenho dos alunos. (Leithwood et al. 2004, Marks e Printy, 2003, Soares e Teixeira, 2006; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018). Em que pese a relevância do diretor escolar e, consequentemente, da formação dos profissionais para atuar como diretores das escolas, a legislação educacional brasileira ainda não oferece parâmetros claros para a formação para o exercício da função de diretor escolar.

A autonomia federativa no Brasil confere aos entes federados — União, estados e municípios — a responsabilidade pela organização de seus próprios sistemas de ensino, o que inclui a definição dos critérios mínimos para a formação exigida de diretores escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), em seu art. 64, registra, de forma breve, que “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). Cada sistema de ensino tem liberdade para regulamentar requisitos adicionais, como área de formação específica, experiência prévia na docência ou em gestão escolar, e formas de seleção, que podem incluir concursos, processos seletivos internos ou eleição pela comunidade escolar. Essa autonomia federativa permite que os sistemas adequem seus critérios às especificidades locais, mas também gera desafios relacionados à heterogeneidade dos perfis de gestores e ao conteúdo da formação necessária em diferentes redes.

Moraes, Mariano e Dias (2021) apontam que uma das fragilidades do sistema público de ensino brasileiro, especialmente na educação básica, é a distância entre as competências exigidas para o exercício da função de diretor de escola e a capacidade real dos diretores para desenvolver as funções inerentes ao cargo (Lück, 2009; Garcia; Miranda, 2017). Essa lacuna evidencia um desafio histórico: embora a direção escolar esteja prevista como cargo público, com responsabilidades jurídicas e administrativas específicas (Meirelles, 2009), o exercício dessa função exige um repertório amplo de competências que nem sempre são desenvolvidas ou fortalecidas nos processos de formação inicial ou continuada. A formação de uma abordagem mais integrada e situada, conforme proposto pela matriz, que articule as diferentes dimensões da prática gestora com base em princípios pedagógicos, sociais e éticos. Os pressupostos de uma gestão voltada à liderança educacional, à promoção da equidade e à construção de projetos coletivos — aspectos destacados por autores como Lück (2009) e por Linda Darling-Hammond (2010) — ainda aparecem de maneira pontual e, em certa medida, tardia ao longo da formação.

Nesse contexto, ganha centralidade a Matriz de Competências do Diretor Escolar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (2021). Essa matriz sistematiza um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas de um gestor escolar, organizadas em eixos como liderança pedagógica, gestão democrática, organização do trabalho escolar, relações interpessoais e desenvolvimento profissional. A matriz representa um avanço na definição de um

perfil mais complexo e articulado para os diretores, superando uma visão reducionista centrada em aspectos meramente administrativos. A matriz parte do reconhecimento de que o cargo de diretor escolar exige um conjunto complexo de saberes e práticas que ultrapassam as dimensões administrativas e operacionais da gestão. Ela fornece uma base articulada para avaliar se o curso analisado contempla, de forma integrada, as competências necessárias ao exercício qualificado da função.

Assim, a Matriz de Competências do Diretor Escolar pode ser uma lente potente para a análise crítica do curso, na medida em que permite identificar quais dimensões do trabalho do gestor estão sendo fortalecidas e quais permanecem negligenciadas. Assumir essa matriz como referência exige não apenas reestruturar o currículo formativo, mas também rever os pressupostos que orientam o que se entende por gestão escolar: se um conjunto de tarefas administrativas a serem executadas ou um exercício complexo de liderança transformadora no interior da escola pública.

Ao assumir a matriz como lente de análise, é possível sustentar que uma formação mais alinhada às exigências contemporâneas da direção escolar deveria promover a integração entre as diferentes dimensões da prática gestora, articulando conhecimentos técnicos com princípios éticos, políticos e pedagógicos. Isso inclui a valorização da escuta ativa, do trabalho em equipe, da equidade nas relações escolares e da liderança compartilhada — elementos presentes na matriz, mas ainda pouco explorados no desenho do curso analisado.

Assim, a Matriz de Competências do Diretor Escolar não apenas contribui para avaliar o equilíbrio e a coerência dos conteúdos ofertados, como também evidencia os pressupostos formativos que orientam o curso. A partir dela, é possível argumentar que a formação de gestores precisa ser mais do que técnica: deve ser crítica, situada e comprometida com a transformação da escola pública em um espaço democrático, acolhedor e voltado à aprendizagem de todos.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, as funções de diretor, vice-diretor, e coordenação pedagógica são funções gratificadas atribuídas a professores efetivos da rede, cargo ao qual acessam através de concurso público. Qualquer professor efetivo em exercício na unidade escolar pode se candidatar à função de diretor,

sendo escolhido a partir de uma consulta pública junto à comunidade escolar, em consonância com o princípio da gestão democrática. Além da consulta pública, o processo de seleção inclui a participação em uma etapa promovida pela respectiva Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que exige a apresentação de um plano de trabalho para a unidade escolar e a conclusão de um curso de certificação para gestores escolares². A escolha final é homologada pela Secretaria Municipal de Educação, considerando ainda critérios como tempo de atuação no magistério público e regularidade funcional. Assim, a direção escolar configura-se como uma função de confiança, cujas atribuições são designadas pelo Poder Executivo municipal, e não como um cargo efetivo previsto na legislação, o que reforça seu caráter transitório.

Os diretores escolares desempenham uma função com diferentes facetas que concorrem (ou devem concorrer) para a dimensão pedagógica da escola, razão principal do trabalho do diretor (Souza et al, 2023). A pesquisa realizada por Souza et al (2023) junto aos estados e municípios capitais, incluindo o Distrito Federal, mostra que em diversos casos encontramos na descrição do conjunto de responsabilidades desta função também atribuições relativas à gestão de pessoas, reconhecendo que a função de dirigente na escola deve ser responsável pela condução de uma equipe de profissionais que se responsabiliza pelo alcance dos objetivos da escola. Ao longo da última década tem sido demandado pelos gestores das redes públicas de ensino que os programas com cursos *stricto* e *lato sensu* de pós-graduação participem do processo de melhoria da formação para o exercício da função de direção das escolas de educação básica (Moraes, Mariano e Dias, 2021). Como já ressaltado, a relevância da função de diretor de escola – tendo em vista suas responsabilidades institucionais e seu papel na eficácia escolar –justifica a preocupação com sua formação, como será reiterado na revisão de literatura mais adiante.

Lück (2009) mostra que a alta complexidade das atividades a serem exercidas e as diversas dimensões implicadas na direção escolar exigem múltiplos conhecimentos, habilidades e atitudes. Entretanto, ainda não há requisitos legais ou infralegais claros para se assumir a função no Brasil. O oferecimento de

² Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Ato do secretário, resolução N. 281, de 14 de setembro de 2021.

especializações e cursos, ainda pouco regulamentado pelo Ministério da Educação, deixa ampla margem para que as mais diversas instituições (educacionais ou não) ofereçam essa formação com o formato e os conteúdos que considerarem relevantes.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) ao estabelecer diretrizes gerais para a educação no país, reconhece o papel indutor da União, mas deixa aos entes federados livres para adotar estratégias adequadas à realidade local, respeitando a autonomia de cada ente. Assim, enquanto o PNE propõe objetivos comuns, é responsabilidade dos entes federados, como o município do Rio de Janeiro, adaptar e operacionalizar as políticas de formação e gestão escolar de acordo com as necessidades e contextos regionais.

Nesse sentido, a Meta 19 do Plano Nacional de Educação reforça a importância da gestão democrática da educação, orientando os sistemas de ensino a assegurarem mecanismos de participação da comunidade escolar na elaboração e acompanhamento das políticas educacionais (Brasil, 2014). Essa diretriz amplia a corresponsabilidade na condução das escolas e fortalece a atuação dos gestores como articuladores de processos participativos e inclusivos no cotidiano escolar.

Atendendo a meta 19 do PNE (Brasil, 2014), em 2020 a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) tomou a iniciativa de promover estudos com vistas à elaboração de um documento norteador que definisse as competências do diretor escolar na forma de uma Matriz Nacional Comum de Competências, com justificativas e fundamentos. A proposta inicial de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor foi no mesmo ano encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que elaborou um parecer publicado em 11/05/2021. Segundo o parecer do CNE, a Matriz reúne um conjunto de parâmetros para a atuação do diretor que reconhece as competências de liderança e gestão como fundamentais para o sucesso da escola e a melhoria da qualidade da educação. Apesar de sua elaboração ser recente e ainda não homologada pelo MEC, a criação da matriz sinalizou a concordância do CNE e do MEC sobre a necessidade de qualificar os profissionais responsáveis pela direção das escolas, entendendo essa qualificação como essencial para o aprimoramento da educação básica no Brasil.

Oliveira et. al. (2020) argumentam que a formação da graduação em pedagogia ou numa outra licenciatura de área específica não prepara o profissional para atuar enquanto diretor escolar. Os autores realizam um estudo sobre matrizes curriculares de uma amostra de cursos de licenciatura (representativa dos tipos de instituições em que o conjunto de diretores respondentes dos questionários contextuais do SAEB 2015 afirmaram ter se formado na graduação), com foco na oferta de disciplinas que tematizam aspectos da gestão escolar. Oliveira, Paes de Carvalho e Brito (2020) concluem que, mesmo quando tais disciplinas estão presentes (o que só ocorre nos cursos de pedagogia, embora se observe que metade dos diretores respondentes do SAEB 2015 tinham como formação inicial licenciaturas em áreas específicas) seu conteúdo se mostra insuficiente para subsidiar o exercício futuro da função de diretor. Segundo os autores, 83% dos diretores escolares que responderam aos questionários da Prova Brasil 2015 (cerca de 52.341 diretores) declararam ter cursado algum curso de pós-graduação com ênfase em gestão escolar. Entretanto não se sabe qual o formato ou o conteúdo dessa formação, o que inviabiliza a apreciação sobre em que medida ela poderia ser suficiente ou adequada à complexidade das habilidades/competências requeridas pela função.

Vieira e Vidal (2015), a partir do estudo das legislações educacionais brasileiras da segunda metade do século XX, consideraram que a questão relativa à gestão escolar nunca ocupou o primeiro plano da agenda educacional, em particular deixando uma lacuna no que se refere aos diretores escolares e aos conhecimentos exigíveis ou a qual deveria ser a formação específica para seu trabalho. Os diretores são geralmente professores que assumem tal função, por vezes temporariamente, e quase sempre sem preparação prévia. Segundo as autoras, se os cursos de Pedagogia já não formam os profissionais para a gestão escolar, ao que tudo indica, não virão a fazê-lo. As autoras concluem que seria oportuno que a política nacional incorporasse de forma mais orgânica a perspectiva de formar o professor para o possível exercício da função de diretor de escola.

A complexidade organizacional da escola na atualidade, as diversas mudanças sociais, políticas e econômicas e seus desafios colocam em questão a formação e a atuação dos profissionais da educação nos mais variados contextos

institucionais (Fernández, 2020). Nesse cenário, além dos breves apontamentos já feitos, torna-se de suma importância refletir sobre as práticas desse diretor e suas necessidades de formação.

1.2

A formação do diretor escolar no Brasil

A formação dos diretores escolares no Brasil é um tema que envolve aspectos históricos, legais e práticos, refletindo a importância da liderança na gestão educacional. O Ministério da Educação (MEC) tem promovido diversas ações para aprimorar a formação dos diretores escolares. Destacam-se cursos de especialização em Gestão Escolar, aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores e Liderança Escolar, realizados em parceria com instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 2023, aproximadamente 162 mil profissionais de gestão escolar se inscreveram em cursos específicos oferecidos pela plataforma Avamec³.

Nesse cenário, o novo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), institucionalizado como política permanente por meio da Emenda Constitucional n.º 108/2020, introduziu inovações relevantes ao atrelar parte da complementação da União ao cumprimento de condicionalidades associadas à melhoria dos resultados educacionais e à equidade. A Condicionalidade I do VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado) estabelece que as redes de ensino devem possuir mecanismos normativos que instituem critérios técnicos e meritocráticos para a seleção e nomeação de diretores escolares, com destaque para a exigência de formação específica para o exercício da função. Embora essa diretriz aponte para uma valorização da qualificação dos gestores, dados recentes mostram que a formação específica em gestão escolar ainda não é uma exigência universal: apenas cerca de 30% das secretarias estaduais e municipais requerem essa

³ Fonte: Site Ministério da Educação: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/acoes-do-mec-contribuem-para-formacao-do-diretor-escolar>

formação como critério para acesso ao cargo⁴. Além disso, embora a maioria das redes ofereça formação continuada, prevalecem metodologias tradicionais, como aulas expositivas, com pouca articulação entre teoria e prática e limitada escuta das demandas do contexto escolar.

Partindo das evidências observadas e das discussões teóricas e normativas analisadas, levanto a hipótese de que é imprescindível repensar as políticas públicas voltadas à formação de diretores escolares. Entendo que tais políticas devem não apenas incentivar, mas garantir uma formação contínua, específica e contextualizada, que reconheça o papel estratégico dos gestores na promoção de uma educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, considero fundamental problematizar o alinhamento entre políticas de financiamento, como o Fundeb, e as políticas formativas em vigor, refletindo criticamente sobre os modelos de formação atualmente promovidos e suas finalidades. A partir dessa reflexão, proponho nesta dissertação analisar uma experiência concreta de formação de diretores na rede municipal do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender em que medida essa iniciativa enfrenta ou reproduz os dilemas discutidos, especialmente diante dos desafios impostos pelas atuais políticas educacionais.

A formação dos diretores escolares no Brasil configura-se como um campo de tensões e contradições que atravessa dimensões históricas, legais e políticas. Mais do que uma exigência técnica para o exercício da função, a formação desses profissionais revela disputas em torno dos sentidos atribuídos à gestão escolar e ao próprio projeto de educação pública em curso no país.

Nesse contexto, a Nova Gestão Pública (NGP) é um modelo de gestão pública que surgiu no final do século XX, influenciado por reformas administrativas que buscavam tornar a administração pública mais eficiente e orientada para resultados, com foco na implementação de práticas e princípios do setor privado. (Oliveira, 2015). A NGP defende a adoção de métodos de gestão empresarial na administração pública, destacando a importância da eficiência, produtividade e avaliação de resultados. Esse movimento teve início nos países desenvolvidos, especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, e foi amplamente disseminado ao longo das décadas seguintes.

⁴ Fonte: Site Câmara dos deputados: <https://www.camara.leg.br/noticias/1021542-so-30-das-secretarias-de-educacao-exigem-curso-de-gestao-escolar-para-diretores-diz-estudo>

No contexto educacional, a NGP busca transformar a gestão das escolas públicas em uma estrutura mais orientada para metas, indicadores de desempenho e resultados tangíveis, como a melhora no índice de aprendizado dos alunos, a redução de custos e a maximização do uso dos recursos disponíveis. Esse modelo, no entanto, gerou críticas, principalmente no que diz respeito à diminuição da autonomia das escolas, à sobrecarga de responsabilidades para os gestores escolares e à possível perda de foco nas dimensões pedagógicas e democráticas da educação. A lógica da eficiência, em alguns casos, pode levar à priorização de resultados quantitativos, como a melhoria das notas em avaliações externas, em detrimento de uma gestão que considere as especificidades e as necessidades sociais e culturais de cada escola (Oliveira, 2015).

A complexidade dos contextos nos quais as escolas estão inseridas – marcados por desigualdades sociais, econômicas e territoriais – impõe desafios adicionais à formação de diretores. A gestão escolar, frequentemente responsabilizada por resultados educacionais que muitas vezes são limitados pelas condições estruturais das redes de ensino, acaba por ser sobrecarregada, sem um suporte adequado para lidar com a diversidade de demandas pedagógicas e administrativas. Esse fenômeno reflete uma tendência de deslocamento da responsabilidade do Estado para a figura do gestor escolar, principalmente em contextos em que as políticas de avaliação de desempenho, como a Condicionalidade I do VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado) do novo Fundeb, colocam o foco na melhoria de resultados de maneira individualizada e desvinculada das condições materiais das escolas⁵.

Pode-se considerar que a formação de diretores escolares transcende a mera capacitação funcional, configurando-se como um espaço estratégico de disputa e construção de concepções distintas sobre escola, liderança e sociedade. Nesse sentido, a formação de gestores deve ser pautada na compreensão das realidades concretas das escolas e das especificidades dos contextos locais,

⁵ Fonte: Ministério da Educação. Novo Fundeb e Condicionalidades. Disponível no site do MEC, explica a lógica e os impactos do VAAR. Disponível em: <https://www.gov.br/transferegov/pt-br/noticias/eventos/fntu/viiiifntu/apresentacoes/evento-79-condicionalidades-para-o-recebimento-da-complementacao-fundeb-vaar.pdf>. Análise do VAAR e suas condicionalidades. Documentos técnicos do INEP detalham os efeitos das condicionalidades no financiamento e nas redes públicas.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/fundeb-analise-de-condicionalidades-do-vaar-e-atualizada>

promovendo uma gestão que ultrapasse a lógica estrita da eficiência e da produtividade. Ademais, essa formação precisa incorporar princípios fundamentais como a participação democrática, a equidade e a qualidade social, conforme preconizado nas diretrizes curriculares e normativas educacionais vigentes, tais como as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal e os projetos educativos das redes de ensino.

2.

Breve revisão de literatura

Realizamos um levantamento bibliográfico da literatura nacional a fim de trazer possíveis contribuições para este trabalho. Buscou-se assim sintetizar o que já foi produzido sobre a questão a ser investigada em um determinado período, buscando ampliações viáveis de estudos anteriores (Creswell, 2021).

As consultas foram realizadas entre os meses de outubro de 2023 e outubro de 2024 no Portal de Periódicos da Capes e no Google Scholar, combinando os descritores ‘formação de diretores’, ‘formação’, ‘diretores’ e ‘escola pública’, associando com os operadores “e” e “ou” a fim de especificar a pesquisa e encontrar textos publicados entre 2018 e 2024.

Foram encontrados 18 artigos no Portal da Capes e 76 artigos no Google Scholar perfazendo um total de 94 artigos. Apesar do grande quantitativo de textos encontrados em um primeiro momento, após serem excluídas as duplicidades e considerando apenas a formação dos diretores escolares nas escolas públicas, foram excluídos 32 textos incluindo artigos relacionados a subtópicos como formação em gestão de saúde e em artes, por exemplo, considerados não relevantes para esse trabalho. O critério utilizado para a escolha dos textos que serão apresentados começa pela opção por artigos publicados em periódicos classificados como Qualis A na última avaliação da CAPES (2017-2020) e sua maior aproximação do tema de pesquisa. Após a leitura dos títulos e respectivos resumos, a busca chegou a 10 títulos, uma vez que muitos dos artigos selecionados, não tratavam diretamente da formação dos diretores escolares. Essa escassez de trabalhos foi também identificada por Oliveira et al (2020). O campo da gestão escolar parece ter uma produção incipiente no que se refere a pesquisa sobre formação de diretores no Brasil no período investigado.

A escolha dos 10 artigos a serem discutidos nesta revisão partiu da análise mais minuciosa, feita individualmente. O Quadro 1 a seguir buscou reunir

informações relevantes sobre os artigos como, nomes e instituições dos autores, título do artigo, revista em que foram publicados.

Quadro 1. Textos selecionados a partir da revisão bibliográfica em portais eletrônicos.

Autores	Título	Revista	Ano	Qualis	Metodologia
Simone de Fátima Flach e Michelle Fernandes Lima	(Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2023	A1	Análise documental
Ana Maria Alves Saraiva	Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação	Acta Scientiarum. Education	2022	A2	Estudo bibliográfico e documental, complementado por entrevistas e observação etnográfica.
Cecilia Teresinha Miranda Tamião e Cristiane Machado	O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar?	Jornal de Políticas Educacionais	2022	A2	Estado da questão
Nonato Assis de Miranda e Paula Mansano Preto	Formação de Diretores de Escola e os Desafios da Prática Profissional	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2022	A4	Estudo bibliográfico e estudo de campo
Viviane Barbosa Perez Aguiar, Maria José Ferreira Ruiz e Waléria Pimenta Martins Silva	A tendência política da matriz nacional de competências para diretores escolares e o nascimento de uma proposta sociopolítica	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022	A1	Pesquisa bibliográfica e análise documental
Sandra R. H. Mariano	Formação de diretores de escolas no Brasil: Desconexão e isolamento da base de conhecimento internacional contemporânea em administração da educação	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	2021	A3	Análise documental
Ana Cristina Prado de Oliveira, Cynthia Paes de Carvalho e Murillo Marschner Alves de Brito	Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2021	A1	Análise documental
Renata Maria Moschen Nascente e Vagnun Dias da Silva	Formação democrática de diretores (as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)	Revista Educação em Questão	2021	A1	Análise documental
Nonato Assis de Miranda, Leandro Campi Prearo e Heloisa P. S. Bueno	A Formação do diretor de escola e o desempenho estudantil: qual a relação?	Debates em Educação	2020	A2	Análise de dados
Eduardo Santos Araújo	A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual.	Revista Triângulo	2018	A4	Análise de dados

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir são apresentados os artigos selecionados, com foco na discussão que permeia a presente pesquisa.

Flach e Lima (2023) analisam a relação entre o princípio da gestão democrática e a formação de diretores escolares dentro das propostas formativas oferecidas por agentes privados e discutem a influência destes agentes na gestão democrática das escolas públicas e na formação de seus gestores. O artigo aborda como esses agentes, ao oferecerem programas de formação, muitas vezes introduzem valores e práticas alinhados a interesses corporativos, que podem desviar os princípios da gestão democrática preconizados pela educação pública. Ainda que as autoras não explicitem no artigo sua análise dos conteúdos das formações para os gestores, concluem – considerando as instituições proponentes – “que a presença de agentes privados na formação de gestores escolares atende à lógica gerencialista, a qual se orienta por uma concepção de qualidade da educação baseada na eficiência e na produtividade. Nessa perspectiva, a formação dos gestores se efetiva de maneira deformada, visto que não oferece possibilidades de romper com a lógica de exploração que orienta o modo de produção capitalista” (p. 15).

Saraiva (2022) realizou uma pesquisa etnográfica com gestores de escolas públicas que implementaram programas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em Minas Gerais. Além de um estudo bibliográfico e documental, foram realizadas entrevistas e observação em escolas estaduais em Belo Horizonte (MG) localizadas em regiões consideradas de atenção prioritária, de acordo com o indicador municipal de vulnerabilidade (Índice de Vulnerabilidade Social - IVS), que ofertavam programa de tempo integral. A pesquisa analisou a relação entre as novas demandas que se apresentam para a gestão da escola dentro desse contexto e as propostas de formação continuada oferecidas para os gestores escolares pela secretaria de educação. Segundo a autora, nas últimas décadas a agenda de formação dos diretores em Minas Gerais tem privilegiado perspectivas gerencialistas, enfatizando planos de metas e resultados a serem alcançados. Ao mesmo tempo, transfere-se para a escola e sua gestão, a responsabilidade pela melhoria da educação e pelo enfrentamento das desigualdades, difundindo uma ideia de que a melhoria da educação depende de que cada

escola aumente seu indicador de desempenho e que cada gestor assuma a liderança e faça a sua parte. A autora conclui que as metas postas para a gestão, aliadas à complexidade da gestão financeira, ao tempo demandado pelo gestor em reuniões e atividades externas e ao modelo formativo, acabam por centralizar as decisões na figura do gestor, afastando a comunidade das decisões pertinentes ao cotidiano escolar.

Tamião e Machado (2022) sistematizam as produções sobre formação de diretores no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os anos de 1994 e 2019. Os autores encontraram 36 trabalhos acadêmicos, sendo 10 teses e 26 dissertações e identificaram neles quatro aspectos relativos à formação de diretores que se destacaram no conjunto dos trabalhos analisados. O primeiro é de que não há planejamento de uma política pública para a formação continuada dos diretores escolares. Em segundo lugar, as pesquisas mostram que as demandas administrativas consomem os diretores e pouco resta para o pedagógico. Em terceiro, a gestão democrática é percebida como um difícil processo a ser construído e consolidado por todos que atuam na escola. Por fim, os autores depreendem dos textos analisados que a concepção gerencialista de gestão da educação escolar, enquanto ênfase no estabelecimento de metas e na eficiência, foi identificada na maioria das ações formativas oferecidas aos diretores. Tamião e Machado (2022) concluem então que esses quatro tópicos representam os principais desafios a serem enfrentados pelo campo da formação de diretores, sobretudo, a questão do fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

Miranda e Preto (2022) buscaram identificar os desafios encontrados pelos diretores a partir de uma abordagem qualitativa, complementada com a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com cinco diretoras da rede municipal de ensino de Santo André/SP. O objetivo foi analisar as possibilidades de formação continuada que pudessem contribuir para a prática profissional do diretor de escola. Os resultados mostram que as necessidades formativas devem ser consideradas pelas redes de ensino, viabilizando

programas de formação continuada flexíveis e adaptados às questões do cotidiano de cada escola e aos seus gestores. Considera-se de suma importância a escuta e a troca de experiência entre os pares, tendo a formação em serviço o potencial de dar continuidade no exercício profissional ao desenvolvimento necessário de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da gestão escolar democrática, contribuindo para o fortalecimento do trabalho dos diretores.

Aguiar, Ruiz e Silva (2022) problematizam a aprovação do projeto de resolução da Matriz Nacional de Competências para Diretores Escolares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶. A partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, os autores identificam elementos de uma perspectiva neoliberal de gestão escolar contidos na Matriz, discutindo a orientação epistemológica que fundamenta o texto e apresentando uma contraproposta. Em linhas gerais, os autores entendem ser fundamental alinhar a matriz de conteúdo para a formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos ao projeto educativo previsto pela Diretriz Curricular da Rede Municipal. Pontuam ser igualmente necessário garantir que essa formação não se restrinja às diretrizes normativas, mas dialogue com as demandas reais das escolas e das comunidades, promovendo uma gestão educacional crítica, reflexiva e contextualizada. Entendem que a matriz aprovada, entretanto, está de acordo com o projeto societário capitalista, o que traz ideias neoliberais presentes nas políticas educacionais, que se manifestam desde os anos 90 no Brasil, motivadas pelo ideário da Nova Gestão Pública (NGP). Essa concepção é originária de um movimento internacional pela reforma do aparelho de Estado, que ocorreu inicialmente na Europa e nos Estados Unidos e se alastrou mundialmente, justificada pela crença na supremacia do modelo gerencial para a instauração de mecanismos de excelência na gestão pública. Para Aguiar, Ruiz e Silva (2022) esta interpretação fundamenta na introdução de “saberes” para o desenvolvimento de tarefas, que ganha relevo no texto da

⁶ Como já indicado anteriormente, a Matriz de Competências para o Diretor Escolar – já aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, mas ainda com a homologação pendente do MEC - é um instrumento que define as habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para o desempenho eficiente e eficaz do papel de gestor educacional. Essa matriz propõe-se como guia para nortear a formação, o desenvolvimento e a avaliação de diretores escolares, considerando as demandas contemporâneas da gestão educacional e as particularidades do contexto escolar.

matriz e possibilitaria a apresentação de respostas superficiais aos problemas do cotidiano. Entendem, a partir disso, que a matriz não atenderia as necessidades formativas para o exercício da função na gestão escolar, pois parte de fundamentos de natureza empresarial que não consideram as especificidades e dinamismo do campo educacional.

Mariano (2021) em seu estudo explorou o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNGEB) organizado pelo MEC para formação de diretores de escola. A análise conclui que os conteúdos contemplados na formação pouco compartilham da sólida base de conhecimento internacional desenvolvida no campo da administração educacional. Um exemplo são as práticas de liderança para o aprimoramento do trabalho escolar - enquanto conjunto de orientações e práticas para o fazer pedagógico -, que não se fazem presentes no conteúdo. A autora conclui que esse programa de formação pouco aproveitou as contribuições internacionais para a formação de diretores, sobretudo no que se refere à liderança escolar.

Considerando que a literatura educacional documenta recorrentemente a importância do trabalho do diretor escolar para os resultados educacionais, Oliveira, Paes de Carvalho e Brito (2020) analisam uma amostra de currículos de cursos de formação inicial de diretores com base nas respostas dos questionários dos diretores sobre as instituições e os cursos de graduação em que obtiveram sua formação inicial no SAEB 2015. A partir dessa análise os autores concluem que a formação nos cursos de licenciatura (incluindo o curso de pedagogia no qual são formados mais da metade dos diretores respondentes do SAEB 2015) apresenta deficiências, inconsistências e discrepâncias nas disciplinas oferecidas em termos das necessidades de formação para a atuação na gestão escolar.

Nascente e Silva (2020), pesquisaram as ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A hipótese de pesquisa foi de que as ações teriam como base os princípios da autonomia e da participação no escopo da gestão democrática a fim de subsidiar práticas democráticas nas escolas. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, a hipótese se confirmou e foram identificadas evidências - no conteúdo das formações - de princípios emancipatórios voltados para a

qualidade social para todos(as) alinhados à democratização da escola em seu cotidiano.

Miranda, Prearo e Bueno (2020) caracterizaram o perfil dos diretores da rede estadual de São Paulo a fim de investigar a relação entre sua formação e o desempenho estudantil utilizando a técnica de Regressão Logística Binária com dados da Prova Brasil. Ainda que as análises tenham mostrado que os resultados dos alunos eram melhores quando o diretor afirmava ter cursado uma segunda licenciatura, uma gama de outros fatores influenciam os resultados. O artigo traz outras pesquisas que apontam as influências do nível socioeconômico, a escolaridade dos pais, e a liderança do diretor, o que tornou complexa a identificação unívoca dos fatores univocamente associados a um resultado melhor ou pior, uma vez que a correlação com a formação do diretor não se mostrou estatisticamente significativa. Em termos mais abrangentes, buscou-se, analisar a relação entre a formação do diretor de escola e o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental (EF). Uma vez que foi identificada uma relação positiva entre a formação do diretor escolar e o desempenho dos estudantes. Essa relação foi analisada por meio da técnica estatística de Regressão Logística Binária, que demonstrou resultados significativos e uma forte adequação ao modelo de estudo adotado.

Araújo (2018) analisa as políticas públicas de formação a partir de questionários enviados a cerca de 230 diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais. O autor desenvolve um paralelo entre as políticas existentes na rede e as atribuições definidas do diretor de escola. A partir da análise desses dados, conclui que as políticas de formação disponibilizadas não abrangiam todas as dimensões da gestão escolar e não davam conta da formação de gestores em todas as dimensões necessárias (administrativa, pedagógica e financeira). O autor ressalta a relevância do tema na agenda das políticas públicas educacionais com vistas a melhorar o cenário da formação de diretores.

A revisão bibliográfica realizada abrangeu um conjunto de estudos que abordam a formação de diretores escolares sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, permitindo compreender os caminhos, as disputas e os sentidos atribuídos a essa formação no contexto das políticas educacionais

brasileiras. A escolha dessas produções se justifica pelo objetivo de problematizar a natureza das formações oferecidas aos gestores, especialmente no que se refere à tensão entre a promoção de uma gestão democrática e o avanço de concepções gerencialistas, muitas vezes alinhadas a interesses externos à escola pública. Ao longo da última década, esse debate tem ganhado centralidade na literatura educacional, à medida que se observa um reposicionamento do papel do diretor escolar, como líder pedagógico e gestor de recursos– funções que, embora legítimas, nem sempre são acompanhadas por formações que contemplem a complexidade do trabalho e as singularidades dos contextos escolares.

As políticas de formação e seleção de diretores não se desenvolvem em terreno neutro; ao contrário, são fortemente influenciadas por embates entre diferentes concepções de educação – ora orientadas por princípios democráticos e participativos, ora alinhadas a lógicas gerencialistas e performativas. Esse dilema é evidenciado por normas e políticas que, em um primeiro momento, garantem a gestão democrática da educação, mas, em outro, tendem a priorizar a eficiência e a gestão técnica, como visto no modelo da Nova Gestão Pública (NGP), que permeia muitas das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Um dos principais eixos de problematização identificados na bibliografia consultada refere-se à crescente influência de princípios gerencialistas e de agentes privados na concepção e execução das formações voltadas à gestão escolar. Flach e Lima (2023) mostraram como organizações do setor privado têm se inserido na oferta de programas de formação, introduzindo valores e práticas inspirados no mundo corporativo, que nem sempre convergem com os princípios da gestão democrática previstos na legislação sobre a educação pública brasileira. Ainda que não realizem uma análise direta dos conteúdos formativos, as autoras apontam a adoção de lógicas baseadas na eficiência, na produtividade e na responsabilização individual, que reduzem o escopo da formação a um instrumental técnico voltado para a garantia do desempenho estudantil, ignorando a dimensão política, ética e coletiva da gestão escolar. Aguiar, Ruiz e Silva (2022) reforçam essa crítica ao analisarem a Matriz Nacional de Competências para Diretores Escolares

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Para os autores, o documento também reflete a lógica da Nova Gestão Pública, ao enfatizar competências individuais comprometidas apenas com a obtenção de resultados, em detrimento de uma abordagem contextualizada e reflexiva, capaz de dialogar com as necessidades das comunidades, das escolas e de suas condições de funcionamento. Tais perspectivas revelam a existência de uma disputa em torno do conteúdo e dos propósitos da formação de diretores, em cujo âmbito o fortalecimento de práticas democráticas muitas vezes cede lugar a modelos de liderança inspirados em parâmetros empresariais.

Outro aspecto recorrente nos estudos diz respeito à sobrecarga de atribuições dos diretores escolares e à responsabilização crescente desses profissionais pelos resultados educacionais. A pesquisa etnográfica de Saraiva (2022), ao analisar a atuação de gestores em escolas de tempo integral em regiões de alta vulnerabilidade social em Minas Gerais, revela como as formações ofertadas priorizam metas e indicadores de desempenho, transferindo para a figura do diretor a responsabilidade por “fazer a escola funcionar”, muitas vezes sem considerar as condições concretas de trabalho ou o envolvimento da comunidade escolar. Esse modelo formativo, ao privilegiar um perfil de liderança forte, pode comprometer a efetiva construção de processos democráticos de gestão, promovendo a centralização das decisões e o esvaziamento da participação coletiva. De modo semelhante, Tamião e Machado (2022), ao sistematizarem produções acadêmicas sobre a formação de diretores entre 1994 e 2019, identificam como recorrente a dissociação entre as exigências da gestão e o suporte formativo disponível, indicando a ausência de políticas públicas estruturadas como um dos principais obstáculos ao fortalecimento da gestão democrática. Esses autores também destacam a tensão entre as demandas administrativas, que consomem grande parte do tempo dos diretores, e o exercício da função pedagógica e coletiva que se espera que devesse caracterizar a liderança escolar.

Apesar da identificação de discursos gerencialistas e muitas propostas de formação de diretores, algumas pesquisas evidenciam movimentos e iniciativas voltadas à construção de processos formativos mais democráticos e contextualizados. Nascente e Silva (2020), ao investigarem formações

ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, identificam a incorporação de princípios participativos e emancipatórios que buscam articular a formação à realidade vivida nas escolas. Da mesma forma, Miranda e Preto (2022) destacam a importância da escuta ativa dos gestores e da valorização da formação em serviço, adaptada às singularidades das comunidades escolares. Tais abordagens reconhecem que não há formação eficaz sem considerar as condições materiais, políticas e humanas que atravessam o cotidiano da escola pública. No entanto, mesmo essas propostas, ainda que promissoras, enfrentam limites diante da fragmentação das políticas públicas e da baixa institucionalização de programas de formação continuados e sistemáticos. A centralidade da experiência vivida e da escuta dos pares, ainda que potente, não deveria substituir a necessidade de um projeto político-pedagógico de formação que articule teoria e prática e que seja sustentado por políticas públicas consistentes.

Outro eixo importante de análise refere-se à formação inicial dos diretores e sua relação com o desempenho escolar dos estudantes. Estudos como os de Oliveira, Paes de Carvalho e Brito (2020) e Miranda, Prearo e Bueno (2020) apontam que a formação recebida nos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas, apresenta lacunas significativas em relação às demandas da gestão escolar. Ainda que os resultados estatísticos sobre a influência direta da formação no desempenho estudantil possam ser limitados por múltiplas variáveis, os autores identificam correlações que indicam a importância de se investir em formações mais consistentes e alinhadas às exigências da prática gestora. Mariano (2021), ao analisar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, também problematiza a desconexão entre a formação ofertada e os referenciais teóricos consolidados internacionalmente no campo da liderança escolar, evidenciando a necessidade de maior articulação entre as práticas formativas e os estudos produzidos no campo da administração educacional. Araújo (2018) reforça essa leitura ao constatar que as políticas formativas desenvolvidas em Minas Gerais não abrangem todas as dimensões da gestão (pedagógica, administrativa e financeira), o que compromete a formação integral dos diretores e enfraquece a capacidade de atuação crítica e articulada desses

profissionais frente aos desafios do cotidiano escolar.

As produções analisadas revelam que a formação de diretores escolares no Brasil se dá em meio a disputas de concepção, conteúdos e finalidades. Se por um lado, observa-se uma considerável difusão de modelos gerencialistas, impulsionados tanto por políticas públicas quanto por agentes privados, por outro, emergem propostas de formação mais democráticas e situadas, ainda que de forma incipiente e muitas vezes desarticulada. Os estudos evidenciam uma clara lacuna entre as necessidades reais da gestão escolar e as formações ofertadas, apontando para a urgência de políticas formativas que reconheçam a complexidade do trabalho dos diretores e promovam o desenvolvimento de competências não apenas técnicas, mas também políticas, pedagógicas e relacionais. A partir dessa discussão alicerçada na revisão de literatura, esta dissertação propõe-se a analisar uma experiência concreta de formação de diretores na rede municipal do Rio de Janeiro, buscando compreender em que medida tal iniciativa enfrentou – ou reproduziu – os dilemas aqui discutidos.

3.

Objetivos e Antecedentes

3.1. Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a discussão acerca da formação dos diretores escolares a partir da análise de uma experiência formativa promovida na rede municipal do Rio de Janeiro.

3.2. Objetivos específicos

Diante dos desafios da direção escolar no contexto brasileiro e da problematização das experiências de formação de diretores já realizadas, este trabalho tem como objetivos específicos:

- Compreender a proposta - concepção e objetivos - do curso de formação de diretores oferecido;
- Descrever e analisar as decisões envolvidas na oferta e implementação do curso, assim como sua estrutura, proposta didática e conteúdo;
- Identificar pontos fortes e desafios para aprimorar políticas de formação de gestores escolares.

3.3. Descrição da rede municipal do Rio de Janeiro

O campo da pesquisa, a cidade do Rio de Janeiro, tem 6.221.423 habitantes, segundo o IBGE (2022). As escolas da SME-RJ estão organizadas em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) - instâncias intermediárias entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas. Dentre outras atribuições, as CREs são responsáveis pelo planejamento e organização das matrículas e o acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de

sua área geográfica de abrangência, assim como pelo acompanhamento das políticas propostas pela SME nas escolas.



Figura 1 - Mapa do Município do Rio de Janeiro dividido em CREs.

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ) possui 1.543 unidades escolares, abrangendo a educação infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental 1 (anos iniciais), o Ensino Fundamental 2 (anos finais), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, com um total de 28.702 professores. Em 2024, a rede municipal do Rio de Janeiro atendia cerca de 670 mil alunos distribuídos como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2. Dados da Educação no Município do Rio de Janeiro (2022)

Segmento de Ensino	Faixa Etária / Público-Alvo	Número de Alunos
Creches	Educação Infantil (0 a 3 anos)	92.175
Pré-escolas	Crianças de 4 a 5 anos	87.427
Ensino Fundamental	1º ao 9º ano	464.224
PEJA (Educação de Jovens e Adultos)	Jovens e adultos	21.522
Educação Especial	Alunos em salas exclusivas	4.156

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2022

Como se pode observar, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é uma das maiores e mais diversificadas do país, composta por uma extensa estrutura e uma ampla variedade de instituições educacionais. Essa diversidade institucional reflete também a heterogeneidade do próprio território carioca, que

abrange desde áreas centrais até comunidades periféricas, zonas rurais e regiões mais afastadas, cada uma apresentando desafios e necessidades específicas. Tal complexidade exige políticas educacionais que reconheçam essas diferenças, visando garantir equidade no acesso e na qualidade da educação ofertada.

3.4. Capacitação de servidores públicos no Rio de Janeiro – Escola de Formação Paulo Freire e Fundação João Goulart

O investimento na formação continuada dos professores tem sido uma preocupação central na rede de ensino pública do município do Rio de Janeiro, com a oferta de programas específicos voltados para o ensino inclusivo, metodologias ativas e suporte para o uso de tecnologia em sala de aula. A rede também conta com a Escola de Formação Paulo Freire, especializada em qualificação de educadores⁷.

Desde sua criação em 2012, a Escola de Formação Paulo Freire (EFPF) tem desempenhado um papel fundamental na capacitação dos profissionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A EFPF é vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e tem como objetivo valorizar e capacitar professores e equipes gestoras, oferecendo formação inicial e continuada em diversas áreas de conhecimento. As formações são disponibilizadas nos formatos presencial, semipresencial e a distância. A EFPF faz parte da subsecretaria de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e em 2020 possuía três gerências: Gerência de Formação das Equipes Gestoras, Gerência de Formação do Professor Regente (todos os professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e Gerência de Formação de Professores Iniciais (Recepção de professores novos na rede).

A Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestoras visava promover o desenvolvimento de processos de formação continuada para as equipes gestoras das escolas - Diretor, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Essa formação enfatizava a dimensão pedagógica do trabalho do gestor, com vistas à construção de um ambiente democrático e participativo, reconhecendo o papel fundamental da

⁷ Fonte: Site Escola de Formação Paulo Freire: <https://epfsme.rio/a-escola-de-formacao-paulo-freire/>

gestão escolar como instrumento de transformação e inovação. Dentre suas atribuições estavam: executar, gerenciar e monitorar programas, projetos e ações de Formação Continuada dos Diretores, Diretores Adjuntos e Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, articulando e integrando as ações nos diferentes níveis: central, regional e local. Dessa forma, a Gerência buscava favorecer o desenvolvimento e/ou o aprimoramento das competências dos gestores, por meio de troca de ideias e vivências que levassem à reflexão das práxis apoiadas em teorias vinculadas ao cotidiano escolar⁸. A Escola de Formação Paulo Freire, que tinha um papel protagonista em cursos oferecidos a servidores da educação da cidade do Rio de Janeiro, teve um papel muito importante na construção e implementação do curso Gestor Educa⁹.

Além da EFPF vinculada diretamente à SME/RJ, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro possui em seu organograma a Fundação João Goulart (FJG). Desde 2014, se destaca por ser um instituto público criado para desenvolver a qualidade técnica dos servidores do município a fim de promover a qualidade da gestão de serviços públicos à população. A FJG possui atualmente 4 Coordenadorias que se configuram como unidades para cumprir um objetivo maior: gerar valor público em termos de transparência, participação social e à capacidade das instituições de atender às demandas da sociedade com responsabilidade e impacto positivo. No Quadro 4 a seguir se encontram descritas as 4 coordenadorias da Fundação João Goulart.

⁸ Fonte: Site da Prefeitura do Rio de Janeiro – Educação < <https://educacao.prefeitura.rio/> >

⁹ Atualmente, há quatro repartições na EFPF: o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, a Gerência de Formação de Educação Infantil, a Gerência de Formação de Anos Iniciais e EJA I, e a Gerência de Formação de Anos Finais e EJA II.

Quadro 3 – Coordenadorias da Fundação João Goulart

Coordenadoria	Responsabilidade/Objetivo	Ano de Criação
Coordenadoria de Gestão de Lideranças	Criação, atualização, implementação e acompanhamento da Política de Gestão de Liderança da Prefeitura do Rio de Janeiro.	-
Coordenadoria de Desenvolvimento de Projetos e Transversalidade	Expansão do ecossistema de inovação na gestão pública carioca, com ênfase em inovação, intraempreendedorismo e transversalidade na administração pública.	2021
Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento	Formação e qualificação de gestores públicos municipais, utilizando a Política Carioca de Desenvolvimento de Gestores para aprimorar a gestão pública e promover integração entre gestores.	-
Coordenadoria de Dados e Comportamento	Promoção da cultura de dados e evidências para uma gestão pública mais eficiente, com foco em processos decisórios, investindo em métodos analíticos, inteligência artificial, ciência de dados, etc.	2021

Fonte: Site Fundação João Goulart

3.5. O Instituto Singularidades e a parceria com a SME e a EFPF

O Instituto Singularidades é uma instituição privada de ensino superior que atua na formação de professores, gestores da educação e os especialistas de ensino no Brasil¹⁰. A partir de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península com objetivo de ampliar ações de ambos os institutos de ensino e projetos a nível nacional. O Instituto Península, fundado em 2010, é uma organização sem fins lucrativos que tem como propósito transformar e potencializar vidas para catalisar o desenvolvimento sustentável da sociedade. O Instituto Península é o braço social da Península Participações, empresa de investimentos da família Abilio Diniz, que atua nas áreas de Educação e Esporte¹¹.

O Instituto Superior de Educação de São Paulo, conhecido por Instituto Singularidades, respondeu ao convite da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Fundação João Goulart, para apresentar uma proposta de formação continuada para Diretores e Diretores Adjuntos da rede municipal. O convite foi realizado no âmbito do Programa de Formação em Gestão Escolar – PFGE – RIO que pretendia institucionalizar uma política de formação para os profissionais –

¹⁰ Fonte: <https://institutosingularidades.edu.br/sobre-nos/>

¹¹ Fonte: Site do Instituto Singularidades < <https://institutosingularidades.edu.br/> >

Diretores e Diretores Adjuntos¹². Embora o curso realizado em São Paulo tenha sido direcionado a profissionais recém-ingressos na função de diretor, os princípios e os temas abordados eram bastante semelhantes aos do Programa de Formação em Gestão Escolar (PFGE – RIO), o que posicionou o Instituto Singularidades como uma instituição qualificada também para atender às demandas formativas dos diretores escolares cariocas, proporcionando-lhes ferramentas para o aprimoramento da função que desempenham. Os dirigentes da SME/RJ concluíram que a experiência do Instituto Singularidades seria uma contribuição valiosa naquele momento para o Curso Gestor Educa.

A partir de conhecimentos teóricos e ferramentas de gestão propostos pelo curso do Instituto Singularidades, a proposta inicial foi orientar as atividades desses diretores para uma liderança voltada para resultados, desenvolvendo competências para o alcance de metas municipais e federais para a educação carioca, particularmente em termos de resultados de aprendizagem dos alunos da rede. Inicialmente a proposta era de um curso no formato semipresencial, sendo 20 horas presenciais e 100 horas online (distribuídos em 6 meses)¹³. Pretendia-se que fosse implementado em duas ‘ondas’: uma primeira com 850 (oitocentos e cinquenta) diretores e diretores adjuntos e a segunda onda também com 850 (oitocentos e cinquenta) diretores e diretores adjuntos e a segunda onda também com outros 850 (oitocentos e cinquenta) gestores.

Conforme já mencionado, esse Programa de formação em gestão escolar foi uma iniciativa da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Singularidades. O curso foi oferecido para 1700 diretores e diretores adjuntos pela rede municipal de ensino e a matrícula nele foi compulsória. A proposta da Secretaria Municipal de Educação era aprimorar a formação desses profissionais oferecendo a formação específica em gestão escolar. O curso Gestor

¹² Estas informações foram obtidas através de documento disponibilizado pela SME-Rio, no qual se justifica a escolha do Instituto Singularidades, destacando que este tem a sala de aula como prioridade, empregando metodologias inovadoras, como ensino ativo e colaborativo, sala de aula invertida, ensino híbrido e resolução de problemas. Segundo este documento o convite ao Instituto Singularidades foi feito pela SME/RJ, considerando sua sólida expertise desenvolvida ao longo dos anos na formação continuada para profissionais da educação (reconhecida pela parceria de formação de diretores realizada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - denominado "Curso de Diretor de Escola Ingressante", com uma carga horária de 360 horas, ocorrido entre 2017 e 2018), qualificando o Instituto para desenvolver um curso desta magnitude na cidade do Rio de Janeiro.

¹³ Tivemos acesso a um e-mail enviado a todos os diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal em 20 de fevereiro de 2020, informando sobre a oferta do curso.

Educa, objeto de análise desta pesquisa, foi fruto, portanto, de uma parceria entre o Instituto Singularidades, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e a Escola de Formação Paulo Freire (EFPP), articulada por meio da Fundação João Goulart. Na figura abaixo fica mais claro:

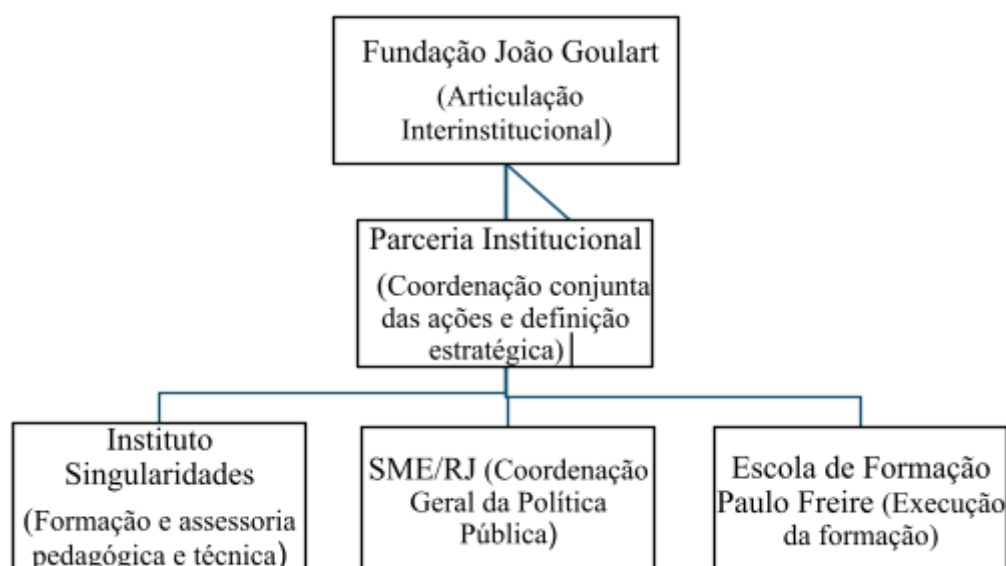


Figura 2: Diagrama do arranjo institucional do Curso Gestor Educa

Cada uma das instituições envolvidas desempenhou um papel estratégico para viabilizar a execução do programa formativo, que foi ofertado de forma compulsória a cerca de 1.700 diretores e diretores adjuntos da rede municipal de ensino. Coube ao Instituto Singularidades o desenvolvimento da proposta pedagógica e a disponibilização de recursos técnicos e humanos para a implementação do curso, com base em sua experiência consolidada na formação de gestores escolares e na oferta de conteúdos voltados à liderança educacional e à gestão por resultados. A Escola de Formação Paulo Freire, por sua vez, assumiu a operacionalização da formação no território carioca, apoiando-se em seu acervo institucional e logístico, articulando a execução das atividades presenciais e virtuais nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Já a SME/RJ atuou como instância articuladora entre as instituições e as unidades escolares, sendo responsável pela mobilização dos gestores, pelo

acompanhamento da execução do curso e pela integração da formação ao conjunto das políticas educacionais da rede.

A construção dessa parceria interinstitucional permitiu não apenas a realização de um curso em larga escala em um contexto de excepcionalidade — marcado pelos impactos da pandemia de Covid-19 —, mas também revelou as possibilidades presentes na articulação entre instituições públicas e privadas na formulação e execução de políticas de formação continuada para gestores escolares. A implementação do curso Gestor Educa foi construída a partir da complexidade do arranjo institucional desenvolvido a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), o Instituto Singularidades e a Escola de Formação Paulo Freire (EFPF). Até onde foi possível inserir a partir deste estudo a SME/RJ considerou este arranjo necessário para a efetivação de uma política pública municipal de formação em larga escala. Embora a articulação entre os diferentes atores envolvidos tenha possibilitado a realização do curso em um contexto de forte excepcionalidade — os impactos duradouros da pandemia de Covid-19 —, essa experiência também revela possíveis limitações importantes da administração pública local.

Diante da robustez da estrutura da SME/RJ, que conta com duas instituições formativas — a EFPF e o Instituto João Goulart —, chama atenção a decisão da Secretaria em delegar ao Instituto Singularidades, uma instituição privada, a responsabilidade integral pela condução do curso, incluindo a gestão de todos os recursos envolvidos. Essa escolha revela uma centralidade nas ações do Singularidades, o que suscita questionamentos sobre a afinidade da liderança da SME com determinadas perspectivas políticas de formação, possivelmente mais alinhadas a modelos gerencialistas. Embora a Secretaria tenha atuado como articuladora do processo, a condução prática e parte da capacidade decisória estiveram concentradas em uma instituição externa privada, sem a participação de universidades públicas ou outras instituições públicas externas. Esse arranjo, portanto, reforça a assimetria entre diferentes concepções de formação — uma orientada por princípios de gestão e eficiência, e outra por valores mais democráticos e participativos —, já discutidas anteriormente.

Outro ponto importante, diz respeito a dificuldade de acesso a registros públicos sobre a parceria com o Instituto Singularidades. Informações sobre o

processo de concepção, contratação e execução do curso aponta para questões relacionadas à transparência administrativa. A escassez de documentos disponíveis ou a pouca clareza sobre os trâmites burocráticos que fundamentaram a política compromete não apenas a fiscalização e o controle social da iniciativa, como também limita a possibilidade de análise crítica sobre os critérios e objetivos que orientaram sua implementação.

Portanto, embora o Gestor Educa possa ser considerado uma resposta inovadora à necessidade de formação de gestores escolares em tempos de crise, a análise desse processo formativo revela tanto escolhas políticas que indicam determinadas prioridades e visões sobre a formação de gestores, quanto limites institucionais relacionados à transparência, que afetam o debate público sobre os rumos da política educacional. A experiência sugere que, para além da vontade política, a constituição de políticas educacionais robustas depende de investimentos consistentes em estrutura administrativa, técnica e documental no âmbito da gestão pública municipal.

4.

Procedimentos metodológicos

1.1. As fontes de informação que sustentaram a realização do estudo de caso

A análise do material didático do curso, que apresentaremos nas próximas seções, foi realizada a partir da estrutura de análise de programas de formação de professores e gestores desenvolvida por Darling-Hammond e colegas (2010). Esse referencial permitiu analisar aspectos fundamentais da formação, como o alinhamento entre teoria e prática, a adequação dos conteúdos às demandas reais dos gestores escolares e a presença de estratégias pedagógicas que favorecessem uma aprendizagem significativa.

No que se refere ao alinhamento entre teoria e prática, observou-se que os materiais procuraram articular conceitos teóricos relevantes com situações concretas do cotidiano da gestão escolar, por meio de estudos de caso, relatos de experiência e proposições de análise de contextos reais vivenciados pelos cursistas. Essa articulação contribuiu para uma compreensão mais crítica das práticas escolares e ofereceu subsídios para a tomada de decisões fundamentadas.

Quanto à adequação dos conteúdos às demandas reais dos gestores escolares, identificou-se um esforço para contemplar temas centrais da atuação nas escolas públicas, como gestão democrática, equidade, clima escolar e formação de professores. No entanto, também foram notadas lacunas em relação a algumas especificidades dos contextos locais e à diversidade de experiências dos gestores, o que pode ter limitado a apropriação plena dos conteúdos por parte dos cursistas.

Por fim, no eixo das estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa, constatou-se o uso de metodologias ativas, como fóruns de discussão, atividades reflexivas, produções escritas e exercícios que exigiam análise crítica e elaboração de planos de ação. Essas estratégias favoreciam a construção de saberes a partir da experiência e da colaboração entre os

participantes, em sintonia com uma perspectiva formativa mais dialógica e contextualizada.

Este estudo de caso sobre o curso Gestor Educa foi desenvolvido a partir da articulação de três frentes: (i) a análise de documentos institucionais relacionados ao curso, acessados por meio da Escola Paulo Freire e da sua Gerência de Formação¹⁴; (ii) entrevistas com participantes do curso, incluindo um diretor escolar, uma tutora e um gestor do nível central; e (iii) a análise do material didático utilizado na formação.

A análise dos documentos institucionais que descrevem a estrutura, os objetivos e os princípios norteadores do curso possibilitou compreender a proposta formativa deste curso no contexto das políticas de formação continuada de gestores escolares, bem como identificar os marcos conceituais e normativos que sustentaram a iniciativa. Os documentos analisados foram disponibilizados nos arquivos da Escola de Formação Paulo Freire após sua solicitação explicitada no convênio de pesquisa firmado com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o acesso ao processo de liberação do convênio, as tratativas junto à instituição contratada, bem como à justificativa detalhada do curso oferecido, seu orçamento, o planejamento da execução e, por fim, o relatório final que avaliava os resultados e impactos do curso. Esses documentos foram fundamentais para compreender tanto o processo de execução do projeto, como seus objetivos e a perspectiva didático metodológica adotada ao longo do processo de ensino e aprendizagem no curso Gestor Educa. A seleção dos documentos seguiu critérios de relevância e adequação ao objeto de estudo, considerando aqueles que detalhavam os conteúdos abordados, a organização curricular e a forma de implementação da formação.

O estudo contou também com três entrevistas: uma tutora um diretor escolar e uma gestora do nível central da SME/RJ. A tutora que atuou no curso é professora de uma universidade pública federal e atuava como parte de suas atividades de extensão universitária na assessoria às atividades de formação em gestão, com ênfase na compreensão e aprimoramento das práticas de gestão democrática nas escolas, na Escola de Formação Paulo Freire. Nesta primeira entrevista buscou-se compreender sua percepção sobre a execução da formação

¹⁴ Processo SME-PRO-2024/74284.

dos diretores e adjuntos, considerando aspectos como a estrutura dos encontros, a dinâmica das aulas síncronas e a relação entre as atividades propostas e os objetivos do curso. A tutora destacou os desafios enfrentados na mediação das atividades, ressaltando a importância do engajamento dos participantes para a efetividade do aprendizado. Além disso, chamou a atenção para a necessidade de estratégias para incentivar a participação ativa dos cursistas nas atividades online, especialmente diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto no contexto pandêmico.

A segunda entrevista foi com um diretor de uma unidade escolar da rede municipal¹⁵ que participou deste curso de formação em 2020. Esta entrevista buscou captar sua visão sobre a relevância dos conteúdos trabalhados para sua atuação profissional. Além de refletir sobre a aplicabilidade da formação na gestão escolar, ele relatou as dificuldades enfrentadas no trabalho no contexto da pandemia, quando além das demandas pedagógicas, teve que lidar com desafios administrativos e sociais, como a distribuição de merenda escolar, questões de saúde e de segurança sanitária. O diretor ressaltou como o curso contribuiu para sua atuação, mas também apontou limitações, como a falta de um suporte mais personalizado para as demandas emergentes da realidade escolar naquele período.

A terceira entrevista realizada com uma das gestoras do nível central da Secretaria de Educação teve como objetivo mapear os antecedentes da oferta do curso, compreendendo seu planejamento e viabilização. As perguntas exploraram aspectos como a concepção de formação, o orçamento destinado ao projeto, as negociações com a instituição responsável pela execução do curso e a articulação com a Secretaria Municipal de Educação. A gestora relatou os desafios de viabilizar a formação dentro das limitações financeiras e administrativas da SME/RJ, ressaltando a importância do investimento na qualificação dos gestores escolares, mas também mencionando as dificuldades encontradas na implementação da proposta, como a necessidade de adaptação às metodologias de educação à distância em função da pandemia. As informações fornecidas foram importantes não apenas pelo acesso a informações relevantes, mas também para

¹⁵ Este diretor é responsável (desde antes da pandemia) pela gestão de uma creche localizada na zona norte do Rio de Janeiro. Possui formação inicial em Administração e concluiu recentemente o mestrado acadêmico em educação. Ele participou de todo o curso com sua adjunta na época e ao final recebeu o respectivo certificado de conclusão.

compreender o processo de construção e execução do curso. A entrevista trouxe informações sobre as fases que antecederam o início do curso além do acompanhamento de sua execução. A visão detalhada da entrevistada sobre as estratégias e decisões tomadas ao longo do processo nos permitiu aprofundar a compreensão sobre o contexto em que o curso foi desenvolvido. A entrevista viabilizou o acesso ao material didático de todos os módulos do curso e forneceu informações sobre o planejamento dos diferentes módulos, explicando os ajustes que se mostraram necessários, as interações com os participantes, e finalmente, as ações que ocorreram após a conclusão do curso, incluindo a avaliação dos resultados face aos desafios enfrentados e às expectativas estabelecidas.

Embora cada uma dessas entrevistas tenha tido um foco específico, em conjunto elas proporcionaram uma visão ampliada sobre o planejamento, a execução e os impactos da formação. A reunião dessas informações foi importante para a tentativa de reconstruir o panorama do que ocorreu durante sua realização do curso em 2020. Ainda que muito tempo tenha se passado, as contribuições compartilhadas foram extremamente ricas e permitiram uma aproximação maior da experiência vivenciada pelos participantes, bem como trouxeram uma visão plural sobre os desafios da formação de diretores escolares de uma rede pública de ensino, fornecendo elementos valiosos para reflexões sobre futuras iniciativas de formação de gestores escolares.

Uma das principais dificuldades enfrentadas na realização da pesquisa foi a limitação no número de entrevistas, inicialmente planejadas para alcançar um número maior de atores – sobretudo de diretores. Entretanto, não foi possível expandir esse número sobretudo em razão do tempo decorrido desde a realização do curso, período em que várias mudanças ocorreram, tanto dentro da gestão da Secretaria de Educação quanto nas condições e contextos das escolas e participantes. Muitos dos envolvidos no curso já não estavam mais na mesma posição ou função, o que dificultou o contato em tempo hábil.

Em que pese a limitação da quantidade e abrangência das entrevistas, elas forneceram informações relevantes sobre o curso e tanto seu impacto na formação dos gestores (em particular pelo acesso ao material da avaliação realizada) quanto os desafios enfrentados em sua execução de maneira integralmente online, durante a pandemia de Covid-19 em 2020.

A partir das entrevistas realizadas foi possível acessar diferentes experiências e visões sobre o curso possibilitando a compreensão sobre como os conteúdos foram trabalhados em cada módulo e como eles se inter-relacionavam, os desafios enfrentados pelos cursistas em relação aos temas abordados; as estratégias de mediação e suporte utilizadas para facilitar o aprendizado; e pensar mais criticamente sobre as contribuições de cada módulo para o desenvolvimento das competências gerais e específicas que o curso pretendeu desenvolver.

Além das entrevistas, a principal fonte de dados permaneceu sendo o material didático utilizado no curso, uma referência documental sólida que registrava os objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos e as abordagens adotadas, permitindo uma análise mais completa e contextualizada do curso.

Ao articular essas três frentes, este estudo busca compreender a estrutura e a execução do curso Gestor Educa a fim de contribuir para reflexões sobre políticas de formação continuada e o fortalecimento da gestão educacional.

4.2. Perspectiva de análise da documentação do curso

4.2.1. O estudo de Linda Darling-Hammond e colegas

A acadêmica americana Linda Darling-Hammond¹⁶, autoridade internacionalmente reconhecida no campo educacional, há décadas conduz e divulga pesquisas de reconhecida qualidade a fim de melhorar a política e a prática educacional. Destaca-se na sua extensa produção o livro *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs (2010)*, iniciativa da *Stanford Educational Leadership Institute* com apoio da *Wallace Foundation*. O livro apresenta os resultados de uma pesquisa

¹⁶ Professora Emérita de Educação na Universidade de Stanford, onde fundou o *Stanford Center for Opportunity Policy in Education* e ajudou a reformular o *Stanford Teacher Education Program - STEP*, reconhecido internacionalmente por sua excelência. Darling-Hammond foi também presidente da *American Educational Research Association (AERA)* e recebeu diversos prêmios por sua extensa e qualificada contribuição para a educação, particularmente no que diz respeito às políticas educacionais, com destaque para as políticas de formação docente. Em 2006, Darling-Hammond foi nomeada uma das dez pessoas mais influentes dos E.U.A. no campo das políticas educacionais. Darling-Hammond atuou como diretora do programa de educação da RAND Corporation e como professora da Universidade de Columbia, no *Teachers College*. Prestou ampla consultoria a autoridades federais, estaduais e locais e a educadores sobre estratégias para melhorar as políticas e práticas educacionais. (<https://learningpolicyinstitute.org/>)

coordenada pela Dra. Darling-Hammond que analisa oito programas considerados exemplares de desenvolvimento de diretores em serviço e que irão iniciar a carreira¹⁷. Para os autores estes programas se destacam porque fornecem evidências de resultados sólidos na preparação de líderes escolares¹⁸ e porque também apresentam uma variedade de abordagens, desenhos, contextos políticos e parcerias entre universidades e distritos escolares¹⁹. Em vários desses casos, os programas de formação inicial e continuada criaram uma continuidade de oportunidades de aprendizagem para líderes escolares. Um dos aspectos realçados pelos autores é que os cursos têm em comum a disponibilização de um profissional (via de regra com formação e experiência em gestão escolar) que acompanha os diretores formados e atua como um profissional de referência que os auxilia no seu trabalho na gestão da escola.

No contexto norte-americano, a adoção de princípios gerencialistas na educação tem levado à implementação de políticas que priorizam a padronização de currículos, avaliações de desempenho e a responsabilização de professores e gestores pelos resultados dos alunos. Estudo realizado por Drabach e Klen-Alves (2021) analisa as estratégias educacionais adotadas no Distrito Educacional de Athens-Clarke County, no estado da Geórgia (EUA) entre 2015 e 2020, mostrando a incorporação de práticas gerencialistas na gestão escolar. Os autores apontam limitações nesta abordagem para a melhoria dos resultados educacionais uma vez que as estratégias de responsabilização de professores e diretores pelo desempenho dos estudantes desconsideram os fatores socioeconômicos que influenciam o aprendizado. Segundo eles, ao abordar questões sobre formação de

¹⁷ Programas para novos diretores foram na Bank Street College; *Delta State University*; University de Connecticut; e University de San Diego, trabalhando com *San Diego Unified School District*. Para diretores já em serviço foram analisados os programas do Distrito Escolar Unificado de San Diego (Califórnia), do Distrito escolar de Hartford, de Jefferson County na cidade de Nova York, e da *San Diego Unified Schools*.

¹⁸ Essa terminologia reflete também a tendência nos EUA de considerar a liderança pedagógica do diretor escolar como um fator crucial para a eficácia da escola. Em outras palavras, a função do diretor escolar é vista como sendo mais do que a gestão administrativa de recursos e pessoas. Ele é considerado um líder que deve orientar as ações pedagógicas e promover o desenvolvimento de uma visão compartilhada para a escola junto aos demais atores escolares.

¹⁹ Um distrito escolar nos Estados Unidos é a entidade responsável por gerir o sistema escolar público de uma região. Os distritos escolares são semelhantes às secretarias municipais de educação do Brasil. Nos E.U.A. os distritos escolares têm um corpo legislativo, chamado de conselho escolar, que é eleito pelo voto popular. Os membros do conselho escolhem um superintendente (equivalente a um secretário de educação municipal no Brasil), que é o chefe executivo do distrito e é responsável por tomar decisões sobre as escolas, sua gestão e pela implementação das políticas educacionais definidas pelo conselho.

diretores, é fundamental entender o escopo do desafio enfrentado por esses profissionais nas escolas de hoje, concluindo que os formuladores de políticas considerar isso ao recrutá-los e apoiá-los.

Para compreender como os programas de formação funcionavam e como eram financiados, foram entrevistados professores e coordenadores de cada programa de formação analisado, gestores participantes e graduados, funcionários do distrito onde os programas analisados foram implementados, documentos dos programas de formação de diretores, bem como foram observadas as diversas atividades dos cursos como reuniões, aulas e workshops.

Os desafios do contexto norte americano se assemelham em alguns pontos aos do brasileiro. As demandas do trabalho, principalmente em escolas com grande número de alunos, excedem a capacidade da maioria dos diretores escolares. Como resultado, as demandas urgentes do momento muitas vezes substituem as demandas de longo prazo, como melhorar a instrução. A partir dessas reflexões e de um conjunto expressivo de pesquisas, Darling-Hammond e colegas (2010) concluem que além das exigências excessivas do trabalho que podem torná-lo difícil para os diretores concentrarem seus esforços na melhoria do ensino, apenas uma pequena fração deles são bem treinados para conduzir esses esforços, particularmente em escolas que atendem comunidades culturalmente diversas e de baixa renda.

A análise desenvolvida por Darling-Hammond e colaboradores (2010) começa identificando os princípios e características comuns aos programas de formação para diretores que se mostraram eficazes para superar estas questões. Os autores então examinam o conteúdo e os métodos de ensino desses programas, analisando como eles desenvolvem habilidades que serão críticas para os futuros diretores. Isso incluiu a análise de seus currículos, dos diferentes tipos de atividades práticas (como estágios e simulações) e dos métodos pedagógicos utilizados (como aprendizagem baseada em problemas e coaching). Os pesquisadores realizaram estudos de caso para alcançar uma análise detalhada dos componentes de cada programa, como processos de recrutamento e seleção de candidatos, filosofia de ensino, estrutura de apoio aos participantes, e integração teoria e prática. De forma complementar, os autores realizam uma análise comparativa entre os diferentes programas para identificar práticas comuns entre

os programas eficazes e aquelas que são exclusivas de apenas alguns deles. Esta análise ajuda a destacar as abordagens mais bem-sucedidas e inovadoras, permitindo a identificação de padrões e variações que contribuem para a eficácia do programa. Dentre os pontos em comum destacam-se a natureza dos currículos e as estratégias didáticas que empregam.

A partir desse estudo, os autores apresentam as experiências clínicas como uma inovação relevante para a formação de diretores escolares. Trata-se de uma estratégia inspirada em modelos de prática profissional de áreas como medicina e direito – estágios e oportunidades de aprendizagem aplicada - que oferecem um espaço estruturado e prático para que os futuros diretores desenvolvam competências essenciais para a gestão escolar. Cabe esclarecer que o uso do termo “clínica” na verdade descreve uma estratégia de ensino-aprendizagem - uma sistemática de encontros estruturados e intencionais – nos quais os cursistas podem aplicar o que estão aprendendo a situações reais. Esses encontros, organizados com base em um repertório de experiências práticas, contam com uma supervisão/mentoria especializada. Neles, além do envolvimento direto em atividades e projetos da gestão escolar, os cursistas podem exercitar habilidades de liderança e resolução de problemas, essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias a um trabalho eficaz de gestão.

A estratégia consiste em criar espaços de formação coordenados por especialistas que já possuem uma bagagem significativa de experiência e conhecimento de gestão escolar. Esses encontros ocorrem de forma periódica – podem ser reuniões semanais individuais ou em pequenos grupos –, nos quais se estabelece um ambiente propício para a troca de experiências, com a discussão de casos práticos e a reflexão sobre a prática de gestão. Dessa forma, a “clínica” se configura em um método de formação que possibilita a aplicação e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos na prática, por meio do diálogo e da análise crítica das experiências vivenciadas e dos problemas reais enfrentados nas escolas. São simuladas situações práticas, tais como liderar reuniões de equipe, lidar com conflitos ou interpretar dados de desempenho escolar, a partir das quais se desenvolve uma articulação direta entre teoria e prática, reduzindo a lacuna entre o aprendizado acadêmico e as demandas do cotidiano escolar. Essa

abordagem promove o desenvolvimento contínuo dos participantes, ao mesmo tempo em que integra teoria e prática de maneira dinâmica e colaborativa.

Para nossa pesquisa sobre o Curso Gestor Educa, implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Singularidades, adotaremos, na medida do possível, a estrutura da análise realizada por Linda Darling-Hammond e seus colaboradores na obra citada. No caso do conteúdo dos módulos, analisaremos particularmente as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar o conteúdo transmitido. Além disso, em cada módulo discutiremos a abordagem metodológica utilizada para apresentar os conteúdos, as atividades propostas para os cursistas e os espaços de seu monitoramento e avaliação, realizado pelos tutores. Cabe assinalar, no entanto que a avaliação dos resultados conforme o contexto, como empreendida por Darling-Hammond e colegas, apresenta limitações no cenário do estudo deste curso devido à considerável evasão de diretores e ao intervalo de quatro anos desde a implementação do curso. Apesar dessas restrições, empenhar-nos-emos em compreender o que foi realizado naquela ocasião, utilizando as ferramentas e informações disponíveis.

A estrutura de análise inspirada em Darling-Hammond e colaboradores parte da concepção de que a formação de gestores escolares deve articular teoria e prática, promovendo a integração entre conteúdos formativos relevantes, métodos pedagógicos ativos e suporte institucional contínuo. Essa abordagem orientará a análise do curso Gestor Educa organizando a análise em cinco dimensões centrais: os conteúdos dos módulos, as referências teóricas mobilizadas, as perspectivas didáticas adotadas, as ferramentas de apoio utilizadas e o modelo de tutoria implementado.

O curso também se estruturou a partir de ferramentas de apoio diversas, que incluíram uma plataforma virtual de aprendizagem, vídeos, textos-guia, fóruns de discussão e recursos interativos, que viabilizaram o acompanhamento e o engajamento dos participantes, especialmente em um contexto híbrido de formação. Tais ferramentas atuaram como mediadoras das aprendizagens, favorecendo a personalização do percurso formativo e o acesso a materiais de referência.

Por fim, destaca-se o papel da tutoria, concebida não apenas como suporte técnico, mas como acompanhamento pedagógico contínuo. Os tutores atuaram como mediadores da aprendizagem, promovendo momentos de escuta, orientação e devolutiva formativa, o que fortaleceu o vínculo entre a formação e o cotidiano da gestão escolar. Esse tipo de apoio é fortemente valorizado por Darling-Hammond, que o entende como elemento-chave para a efetiva apropriação dos saberes e sua aplicação em contextos reais.

Assim, a análise do curso Gestor Educa a partir dessa estrutura evidencia uma tentativa de alinhar a política formativa a práticas baseadas em evidências, centradas no desenvolvimento profissional dos gestores como líderes pedagógicos comprometidos com a melhoria da qualidade da educação pública.

5.

Análise do Curso Gestor Educa

Em 2019, com o início da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e o Instituto Singularidades para a oferta do curso Gestor Educa, foi constituído um grupo de trabalho interinstitucional com a finalidade de acompanhar sua implementação. Esse grupo foi composto por integrantes da Fundação João Goulart — parceira da SME/RJ na organização do curso —, por professores da Escola de Formação Paulo Freire (incluindo representantes de cada gerência e do setor administrativo da EFPPF), por docentes da Subsecretaria de Ensino da SME/RJ e por um representante de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Esse grupo, denominado “Multiplicadores”, tinha como principal atribuição acompanhar de forma integral a oferta do curso — tanto no que se refere aos seus aspectos de execução técnica do curso, quanto pedagógicos — com o objetivo de, posteriormente, replicar a formação junto a outras turmas de diretores e diretores adjuntos do município. Embora os multiplicadores não tenham atuado diretamente como formadores no curso inicial, desempenharam um papel estratégico de observação qualificada, visando a consolidação de uma política formativa contínua e institucionalizada no âmbito da rede municipal de ensino.

Segundo documento disponibilizado pela Escola de Formação Paulo Freire, a equipe da Gerência de Formação Continuada de Equipes Gestoras iniciou, em dezembro de 2019, a leitura e validação dos textos produzidos pelo Instituto Singularidades. Esse trabalho foi resultado de um planejamento construído em conjunto com a equipe da E/SUBE (Subsecretaria de Educação) da SME/RJ, a Gerência da própria EFPPF e o Instituto Singularidades. A equipe responsável por essa etapa era composta por sete professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, todas com experiência em funções de gestão ou envolvidas em estudos sobre o tema.

Com a pandemia de Covid-19, o cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro passou por transformações abruptas, refletindo os impactos globais dessa

crise sanitária. Em março de 2020, a prefeitura, após regulamentar a Lei Federal 13.979 por meio de decreto (Rio de Janeiro, 2020b) e declarar estado de emergência, suspendeu as aulas presenciais, com a interrupção das atividades presenciais nas escolas a partir do dia 16 de março. Esse fechamento forçado, somado às diretrizes estabelecidas pela Deliberação E/CME nº 39, de 02 de abril de 2020, do Conselho Municipal de Educação, que orientava a adoção de atividades escolares em regime especial domiciliar, exigiu uma adaptação rápida do sistema educacional à nova realidade imposta pela pandemia.

Ainda que tenha havido esforços para acesso ao conteúdo online, um dos maiores desafios enfrentados pelos diretores de escolas no Rio de Janeiro durante a pandemia foi a falta de infraestrutura adequada, como a escassez de computadores e a limitação no acesso à internet. Segundo o estudo realizado pela D3 Educação, muitos alunos enfrentam dificuldades para acompanhar as aulas online devido à falta de dispositivos tecnológicos ou à qualidade insuficiente da conexão de internet. Esse cenário exacerbava as desigualdades educacionais e prejudicava a adesão ao ensino remoto, exigindo soluções criativas dos gestores, como a distribuição de material impresso e o uso de outros meios de comunicação (D3 Educação²⁰, 2025).

Estudo realizado já em julho por Amorin et. al. (2020) sobre insegurança alimentar durante a pandemia, mostrou outro ponto crítico: a questão da merenda escolar. Durante o período de ensino remoto, muitas escolas enfrentam sérias dificuldades para garantir a distribuição regular da alimentação escolar aos alunos. Embora houvesse a tentativa de substituir a merenda por cestas básicas e kits de alimentos, a logística envolvida foi complexa e, em muitos casos, falhou em alcançar todos os alunos que precisavam. Além disso, as famílias que moravam em áreas mais distantes ou de difícil acesso enfrentaram ainda mais barreiras para retirar os alimentos. Isso gerou uma grande insegurança alimentar para muitas crianças, prejudicando tanto sua saúde quanto sua capacidade de se concentrar nas atividades escolares (Amorim et al. 2020).

A sobrecarga de trabalho também foi um ponto de grande dificuldade identificado por Silva et. al. (2022). Muitos diretores e educadores estavam não apenas lidando com a adaptação ao ensino remoto, mas também com as questões

²⁰Fonte: Relatório da Pandemia Itaú Social: < [relatorio_2305_gestao-escolar-pandemia.pdf](#) >

de saúde mental de suas equipes e dos alunos. A falta de preparação para um ensino totalmente digital exigiu que os profissionais da educação se reinventassem a cada dia, muitas vezes sem o devido apoio técnico ou psicológico. Além disso, a pressão por resultados e a necessidade de garantir que todos os alunos estivessem acompanhando as atividades escolares resultaram em um desgaste físico e emocional significativo para todos os envolvidos (Silva, 2022).

Fica claro que a pandemia de COVID-19, sobretudo no município do Rio de Janeiro que é o nosso campo de pesquisa, colocou as escolas diante de desafios imensos, que exigiram uma adaptação urgente ao ensino remoto. A interrupção das aulas presenciais trouxe à tona uma série de dificuldades estruturais e pedagógicas, como a falta de recursos tecnológicos adequados, a sobrecarga de trabalho dos educadores e a dificuldade de acesso dos alunos às atividades escolares. Nesse cenário caótico, a gestão teve que ser reconfigurada para lidar com questões inesperadas, como a insegurança alimentar, o acompanhamento psicológico das equipes e a continuidade das atividades acadêmicas durante o Curso Gestor Educa.

Ainda nesse contexto, a SME/RJ manteve a oferta do curso de gestão escolar para todos os diretores e diretores adjuntos das escolas da rede, dado que já estava previsto e pago antes mesmo de tudo fechar com a pandemia – com matrícula e frequência obrigatória. A principal mudança foi que passou de um curso semipresencial, a um oferecido apenas de forma remota.

Nesse cenário, após a análise do material construído pelo Singularidades, a direção da Escola de Formação Paulo Freire e o Instituto realizaram duas reuniões para alinhar os aspectos pedagógicos do curso. Como resultado, os três primeiros módulos foram reestruturados e foi parcialmente modificada a proposta trazida pelo Singularidades. Depois da reorganização dos três primeiros módulos, a equipe da Subsecretaria de Ensino acompanhou a revisão dos textos até o quarto módulo do curso. A partir deste ponto, a Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestora, seguiu sozinha no acompanhamento e orientação dos dois módulos restantes do curso Gestor Educa em parceria com o Instituto Singularidades.

No documento disponibilizado pela SME-RJ já citado, no qual se justifica a escolha do Instituto Singularidades, fica claro o reconhecimento da competência do Instituto para atuar em cursos de formação. Destaca-se que o Singularidades tem a sala de aula como prioridade, empregando metodologias inovadoras, como ensino ativo e colaborativo, ensino híbrido e resolução de problemas. A experiência do Instituto registrava o uso de metodologias como a sala de aula invertida, na qual o conteúdo teórico é estudado de forma independente, geralmente por meio de vídeos, leituras ou materiais online, o tempo de aula dedicado a discussão sobre os conteúdos, resolução de problemas ou debates, com o professor atuando mais como um facilitador do aprendizado. Outra técnica utilizada era a rotação por estações - divisão da turma em pequenos grupos que revezam por diferentes conjuntos (estações) de conteúdo, quando o assunto geral é o mesmo, mas o grupo passa por diversos formatos para apreendê-lo e discuti-lo. Num ambiente online, este poderia ser um diferencial interessante, pois permitia aos participantes analisarem textos, assistir vídeos, estudar casos reais e trabalhar em grupo, promovendo um aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade profissional. O documento registra que o Instituto apresenta resultados expressivos na formação de professores, tendo contribuído para sua inserção em escolas de destaque da rede pública e privada em São Paulo. Segundo a documentação analisada a formação proposta pelo Instituto Singularidades tinha três pressupostos que, supostamente, qualificaram o Instituto para desenvolver um curso desta magnitude na cidade do Rio de Janeiro:

- *Reflexão e interação*: incentivo à participação ativa e à troca de experiências;
- *Aprendizagem apoiada na prática*: os gestores são estimulados a aplicar os conceitos na realidade escolar;
- *Socialização*: incentivo ao compartilhamento de ideias e boas práticas.

Os módulos possuíam uma ordem de desenvolvimento das atividades e textos pré-estabelecida, que sempre se iniciava por uma atividade diagnóstica, a fim de mapear os conhecimentos prévios do/a cursista sobre o tema do módulo. Posteriormente, era apresentado um conteúdo teórico com as devidas orientações (breve explicação sobre o curso e as habilidades ou conhecimentos a serem

desenvolvidos naquele módulo). Ao final, os cursistas elaboravam em duplas um plano estratégico para transformar o trabalho cotidiano de suas escolas a partir dos conhecimentos adquiridos no curso. O tutor de cada turma organizava o desenvolvimento de fóruns, a discussão dos estudos de caso e moderava os debates no ambiente virtual durante cada módulo.

Quando da proposição inicial do curso Gestor Educa através da parceria entre o Instituto Singularidades e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a estrutura do curso buscava equilibrar formação presencial e online, proporcionando momentos de reflexão e socialização. No entanto, o advento da pandemia da Covid 19 em 2020 tornou inevitável realizar adaptações para oferecer o curso 100% on-line, reduzindo os encontros síncronos a um mínimo (quatro encontros) e substituindo as rodas de conversa pelos fóruns desenvolvidos sob a coordenação dos tutores na plataforma Moodle do Instituto Singularidades. As atividades de cada módulo incluíam a leitura e análise de textos; fóruns online para a reflexão de problemas da prática profissional; a produção de registros e análise de casos, assim como questionários que o cursista podia responder e verificar em seguida seu processo de consolidação da aprendizagem. Nesse novo contexto era particularmente relevante a atuação de um tutor que mediava os fóruns, fazia devolutivas das tarefas e acompanhava o desenvolvimento do Plano Estratégico para a unidade escolar em que o Diretor e o Diretor Adjunto atuavam.

Darling-Hammond critica programas que adotam critérios genéricos ou meramente administrativos para selecionar futuros gestores, defendendo que os participantes devem ser escolhidos com base em seu compromisso com a educação pública, sua trajetória profissional e seu potencial para atuar como agentes de mudança nas escolas. A escolha por convidar diretores e respectivos vice-diretores (adjuntos) não foi casual: tratou-se de uma decisão fundamentada na busca por articular diferentes olhares sobre a gestão escolar, valorizando tanto a experiência de liderança consolidada quanto as práticas em construção. Além disso, essa composição favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática, tal como propõe Darling-Hammond ao discutir a importância das experiências clínicas acompanhadas por mentores e colegas qualificados, dentro de uma cultura formativa reflexiva e contextualizada.

Os tutores eram funcionários do Instituto Singularidades que já haviam ministrado o curso em outros momentos, aos quais se juntaram funcionários das Coordenadorias Regionais de Educação, funcionários da Escola de Formação Paulo Freire e consultores que já atuavam junto à EFPE, indicados pela gestão central da SME/RJ, que acompanhavam continuamente os cursistas, de modo a contribuir para que estes tivessem uma experiência positiva no ambiente virtual de aprendizagem – ainda que as circunstâncias pandêmicas dificultassem.

Segundo os dados disponibilizados na página da SME/RJ, entre os gestores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, havia então uma predominância do gênero feminino (1641 mulheres). Além disso, 46% dos cursistas possuíam graduação, enquanto 43% tinham especialização e 3,5% não possuíam graduação. O perfil dos cursistas²¹ mostrou o acúmulo de experiência profissional como um dado relevante e muitos deles afirmaram no questionário de avaliação (aplicado no final do curso) ter aplicado as propostas do curso em seu cotidiano escolar, construindo conhecimento a partir da experiência adquirida na função. Destaca-se que a maioria dos gestores tinha ampla experiência na docência, tendo 36% dos cursistas mais de 25 anos de docência, seguidos por 23% com entre 16 e 20 anos e 17% possuíam entre 20 e 25 anos de docência, ou seja, 76% dos cursistas tinham mais de 16 anos de experiência como professores regentes. Essas informações permitem compreender melhor o perfil dos gestores que participaram do curso, cabendo destacar que mais da metade deles tinham pouca experiência na função de gestão, o que realça a importância do curso para subsidiar a melhoria da gestão escolar no município.

Foram convidados a participar diretores e seus respectivos adjuntos, com o objetivo de unir conhecimentos, fomentar a troca de experiências e favorecer um olhar mais amplo sobre as práticas de gestão escolar. A decisão de incluir ambos os profissionais, considerou a importância de se observar a gestão escolar como uma ação colaborativa e partilhada, em que diferentes sujeitos assumem papéis complementares. Essa escolha teve implicações didático-pedagógicas significativas, pois permitiu evidenciar como a formação e a prática se entrelaçam no cotidiano da escola, especialmente quando há espaços para a construção de

²¹ Obtido a partir dos documentos disponibilizados pela SME/RJ sobre os diretores inscritos no curso.

saberes entre os gestores. Tal decisão também está alinhada às preocupações de Linda Darling-Hammond (2010) no que diz respeito à qualidade das experiências clínicas nos programas de formação de líderes educacionais. A autora destaca a necessidade de que essas experiências sejam conduzidas por mentores ou tutores qualificados, capazes de promover reflexões profundas e contextualizadas. Nesse sentido, ao reunir diretores e adjuntos, a pesquisa buscou favorecer um ambiente formativo semelhante ao que Darling-Hammond propõe: baseado em relações profissionais de confiança, colaboração e aprendizado mútuo, fortalecendo assim a efetividade da formação de líderes escolares.

5.1. Descrição da Estrutura do Curso: aspectos gerais da formação - organização da grade do curso (módulos e atividades)

O curso Gestor Educa foi oferecido com 120 horas de formação, distribuídas em seis módulos, além de um encontro inicial de 4 horas. Os módulos foram organizados em dois blocos, conforme apresentado nos Quadros 4 e 5 a seguir:

Quadro 4 – Organização do curso Gestor Educa – 1º Bloco

Etapas	Duração	Temas
Encontro Inicial	4 horas	• Palestra de abertura do curso incluindo a apresentação da proposta do curso e da plataforma (ambiente virtual de aprendizagem)
Módulo 1: Gestão Estratégica	16 horas	• Gestão de processos e mudanças organizacionais • Gestão de projetos • Negociação, influência e articulação • Planejamento e gestão para resultados
Módulo 2: Gestão com Pessoas	12 horas	• Comunicação e feedback • Liderança com pessoas • Mediação de conflitos
Módulo 3: Gestão Pedagógica	18 horas	• Educação baseada em evidências • O que são evidências educacionais? • Metodologia de levantamento de evidências • Meta-análise: fontes relevantes, soluções possíveis • Concepção de avaliação • Gestão democrática e participativa • Gestão de projetos (Projeto Político Pedagógico) • Processos de ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento disponibilizado pela SME-RJ

Quadro 5 – Organização do curso Gestor Educa – 2º Bloco

Etapas	Duração	Temas
Módulo 4: Gestão Compartilhada	18 horas	• A ideia foi trazer a questão da atuação integrada da equipe escolar, identidade e cultura organizacionais, gestão de tempo e do espaço, organização do trabalho, instancias de decisão e os conselhos (escola, comunidade e diretores).
Módulo 5: Fundamentos e princípios da educação	18 horas	• Concepção de educação • Conhecimento, currículo e cultura escolar (em consonância com a BNCC) • Desafios da educação Especial e Inclusiva • Legislação e diretrizes educacionais • Melhoras práticas em gestão de unidades escolares • Políticas públicas em educação • Sistema público de ensino no Brasil e no mundo
Módulo 6: Gestão da organização	18 horas	• Conformidade de gestão • Ferramentas de gestão • Gestão orçamentária e financeira (PDDE, SPD, Mais Educação) • Identidade e cultura organizacional • Papel do Diretor Municipal • Procedimentos administrativos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento disponibilizado pela SME-RJ

Inicialmente, o Instituto Singularidades propôs o Módulo 5 (Fundamentos e Princípios da Educação) como o Módulo 1, servindo como uma introdução ao curso. Esse módulo visava situar a gestão escolar, abordando desde a legislação educacional até temas do cotidiano escolar. No entanto, a sua designação como "fundamentos" no sentido conceitual e formativo do termo não parecia totalmente alinhada à estrutura e aos objetivos gerais do curso.

Ainda em 2019, durante as discussões sobre o alinhamento pedagógico do curso entre a Escola de Formação Paulo Freire e o Instituto Singularidades – um ponto já mencionado anteriormente –, decidiu-se reestruturar os três primeiros módulos, modificando parcialmente a proposta original. O que era o Módulo 1 foi, então, transposto para a posição de Módulo 5.

Essa reorganização da sequência dos módulos do curso Gestor Educa levanta questionamentos significativos sobre a coerência pedagógica da formação e os sentidos atribuídos aos conteúdos ao longo do percurso. A inversão da posição do módulo pode indicar uma tentativa de reconfigurar sua função dentro

da narrativa formativa – talvez como uma síntese normativa ou um pilar institucional. Contudo, essa mudança acaba gerando uma tensão entre a lógica de progressão esperada em um curso focado em liderança e gestão escolar e a importância tradicionalmente dada aos marcos conceituais logo no início do processo formativo.

Essa escolha pode refletir tanto questões operacionais quanto disputas internas sobre quais saberes deveriam inaugurar a formação de gestores. Além disso, ela retoma, de forma crítica, os limites da articulação entre os conteúdos pedagógicos e os arranjos institucionais que moldaram a estrutura do curso.

A gestora do nível central entrevistada destacou que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) desejava um curso mais focado no "fazer" e nas necessidades práticas das escolas. Foi uma decisão do grupo de trabalho – composto pela SME/RJ, Escola de Formação Paulo Freire e pelo Instituto – ajustar o curso inicialmente desenhado pelo Instituto Singularidades. Assim, optou-se por iniciar o curso com o módulo que originalmente seria o último, em vez do módulo com conteúdo de fundamentos da educação e legislação (que se tornou o Módulo 5). Segundo a gestora, "os diretores já estavam cansados de conteúdos sobre legislação e fundamentação. Precisam de *know-how*."

Ao final do 1º Bloco do curso (Módulos 1 a 3), foi realizada uma oficina de sistematização com duração de 8 horas. Inicialmente planejada para ocorrer de forma presencial, a oficina precisou ser adaptada para o formato virtual em razão da pandemia. No 2º Bloco (Módulos 4 a 6), uma nova oficina de sistematização, também com 8 horas de duração e realizada de forma online, marcou o encerramento do curso. Todas as atividades realizadas em ambiente virtual foram mediadas por meio da plataforma Moodle, com encontros síncronos que garantiram a interação entre os participantes.

O encontro inicial contou com a apresentação da estrutura do curso, palestra virtual (webinar) de abertura com Miguel Thompson²², então diretor acadêmico da Fundação Santillana e diretor-executivo do Instituto Singularidades.

Do ponto de vista da organização didática do curso, cada módulo era composto por cinco etapas:

- 1 *Atividade diagnóstica* - levantamento de informações sobre o que o diretor já sabia sobre o tema do módulo e de demandas relacionadas ao tema a ser desenvolvido.
- 2 *Leitura* - texto de fundamentação teórica e de orientação para a prática (que pouco a pouco foi compondo um plano estratégico) que será ministrada pelo tutor responsável pela turma.
- 3 *Fóruns* nos quais eram discutidos estudos de caso ou apresentadas perguntas para promover a troca de experiências e o desenvolvimento de novas ideias e reflexões sobre casos/situações reais que faziam parte do processo de discussão. Cada módulo possuía um fórum de abertura.
- 4 *Plano estratégico* - uma vez trabalhados os conteúdos de fundamentação teórica e as orientações para a prática através das leituras e das discussões em fóruns com estudos de caso, a proposta era integrar o que fora aprendido em um planejamento para propor formas de transformar o trabalho cotidiano da gestão escolar. O plano deveria ser feito em duplas compostas pelo/a diretor/a e o/a diretor/a adjunto/a de uma mesma escola, com base nos conhecimentos adquiridos no curso articulados aos conhecimentos da dupla sobre sua escola.
- 5 *Avaliação* - Ao final de cada módulo havia um questionário com questões objetivas de caráter avaliativo. O Instituto Singularidades emitia um certificado de curso de extensão aos cursistas que alcançaram mais de 75% de participação em cada etapa e obtivessem média final igual ou superior a 6,0 (seis).

A seguir apresentamos a análise da sequência didática adotada pelo Instituto Singularidades na formulação do curso Gestor Educa. A forma como cada assunto

²² Formado em biologia pelo Mackenzie, era mestre e doutor pelo Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo (USP), autor de livros didáticos e de difusão científica. Foi consultor do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e diretor-executivo do Instituto Singularidades, além de professor do Ensino Básico durante 25 anos (<https://blog.institutosingularidades.edu.br/um-professor-para-um-novo-tempo/>).

era exposto, os textos de referência e os exemplos utilizados, bem como a sequência dos temas tratados.

5.2. Perspectiva metodológica/didática – atuação dos tutores, avaliações/monitoramento das sequências de conteúdos e atividades

Nesta seção, exploramos os conteúdos e as atividades do curso Gestor Educa a partir de informações coletadas em entrevistas e da análise dos materiais didáticos. Nosso objetivo é compreender a estrutura do curso, suas dinâmicas e os processos de ensino-aprendizagem implementados. Discutiremos como a combinação de formatos (síncronos e assíncronos) influenciou a dinâmica de aprendizado e o envolvimento dos participantes, além de examinar a estrutura e os objetivos de cada módulo para aprofundar a compreensão das estratégias de ensino adotadas.

Para isso, é fundamental considerar a dimensão didático-pedagógica da proposta formativa. Adotamos o entendimento de Zabala (1998), que define o termo como o conjunto articulado de conteúdos, métodos, mediações e intencionalidades que organizam o processo educativo. Essa abordagem nos permite analisar não apenas *o que* se ensina, mas *como*, com *que objetivos* e a partir de *quais concepções de formação* os processos de ensino-aprendizagem são estruturados. Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa (2017) ressalta que a formação de profissionais da educação — especialmente em contextos institucionais complexos, como a gestão escolar — deve estar ancorada em experiências que promovam a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática, e a construção coletiva de saberes profissionais.

No caso do curso Gestor Educa, a análise dos conteúdos dos módulos será guiada por essas lentes, com atenção especial às concepções de gestão escolar e de liderança que orientaram a proposta, aos tipos de saberes mobilizados e às estratégias de ensino utilizadas. Serão observados, ainda, os modos pelos quais os conteúdos dialogam com os desafios concretos enfrentados pelos gestores nas unidades escolares, buscando compreender em que medida o curso promoveu experiências formativas coerentes com a realidade da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Essa abordagem permitirá discutir os alcances e os limites do modelo de formação adotado, contribuindo para a avaliação crítica de sua efetividade como política pública de desenvolvimento profissional.

A concepção de formação de gestores adotada pelo curso aponta para uma perspectiva de liderança pedagógica voltada à gestão por resultados, ao fortalecimento de competências gerenciais e à valorização do protagonismo do gestor na condução de projetos escolares. Essa proposta se ancora em uma visão de gestor como sujeito estratégico, capaz de mobilizar conhecimentos e práticas para promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento institucional das escolas (Darling-Hammond et al., 2010; Miranda, Prearo & Bueno, 2020). Essa abordagem dialoga com a defesa de uma formação que articule teoria e prática, visando ao desenvolvimento de capacidades para liderar processos pedagógicos com intencionalidade e foco na equidade educacional (Darling-Hammond et al., 2010).

No entanto, essa concepção também é perpassada por uma ênfase em instrumentos de regulação, indicadores e normativas. Isso tensiona a ideia de uma formação crítica e reflexiva, que deveria estar mais voltada à transformação das condições de ensino e aprendizagem (Nascente & Silva, 2020; Miranda & Preto, 2022).

Esse modelo de trabalho em dupla, embora fosse pensado para estimular uma visão conjunta e estratégica, acabou gerando muitos problemas. Em alguns casos, houve desentendimentos sérios entre diretores e vice-diretores, especialmente entre aqueles que haviam assumido recentemente e se encontravam em meio à pandemia, enfrentando a pressão da nova função e o contexto adverso. Outras equipes já tinham conflitos preexistentes, o que só foi agravado, e alguns participantes ficaram doentes, impossibilitando a entrega (Tutora do curso Gestor Educa)

Na entrevista com a tutora, ela explicou que os participantes recebiam feedbacks individualizados por escrito diretamente na plataforma à medida que submetiam os trabalhos. Como já ressaltado, em cada módulo, os participantes realizavam tanto atividades individuais quanto um trabalho final obrigatório, que deveria ser feito em dupla pelo diretor e vice-diretor de cada escola. Ambos precisavam postar esse trabalho final, que envolvia planejamento, estratégia e uma análise profunda da escola, levando em conta os textos e materiais estudados no módulo.

A análise dos conteúdos dos módulos será orientada por uma lente didático-pedagógica inspirada na abordagem de Linda Darling-Hammond et al.

(2010), apresentada em sua obra *Preparando líderes para mudar o mundo*. Assim como a autora propõe examinar programas formativos a partir de uma articulação entre concepções de liderança, saberes profissionais e práticas de aprendizagem, esta pesquisa busca compreender como os conteúdos do curso analisado refletem e sustentam determinadas visões de formação de gestores. Especificamente, investigaremos:

- Quais saberes são valorizados e mobilizados ao longo do curso;
- Que concepções de gestão, liderança e escola pública são projetadas;
- Quais metodologias são utilizadas para sustentar a aprendizagem dos gestores; e
- De que modo os conteúdos dialogam (ou não) com a realidade cotidiana das unidades escolares da rede municipal.

Essa perspectiva permite problematizar a coerência entre os objetivos formativos e as práticas propostas, bem como refletir sobre os desafios de construir uma formação contextualizada, crítica e transformadora, à luz das tensões entre regulação e emancipação presentes no campo da formação de gestores escolares. A partir dessa análise, pretendemos compreender em que medida o desenho formativo do Gestor Educa efetiva uma proposta coerente de desenvolvimento profissional para gestores escolares e quais são os seus limites e potencialidades enquanto política pública de formação continuada.

5.2.1 A Percepção dos Participantes e a Estrutura do Curso

O diretor participante do curso entrevistado relatou que a estrutura da formação combinava módulos de estudo com atividades assíncronas, o que permitia aos cursistas certa flexibilidade para avançarem nos conteúdos conforme sua disponibilidade. Os materiais de estudo estavam organizados e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Além disso, havia momentos de interação síncrona, realizados no máximo uma vez por mês, por meio da Plataforma Zoom.

De acordo com o diretor, a interação nos encontros síncronos foi limitada, indicando os desafios enfrentados para manter o engajamento e a participação ativa dos cursistas durante um período marcado por restrições sanitárias e

ausência de contato presencial. É importante ressaltar que a percepção deste diretor oferece uma contribuição valiosa para a compreensão do funcionamento do curso; contudo, não podemos generalizar essa experiência, dada a diversidade de contextos e o elevado número de participantes ao longo da formação.

O diretor também detalhou que, nos intervalos entre os encontros síncronos online, previa-se que os participantes estudassem os textos dos módulos, realizassem atividades e se preparassem para as discussões programadas: "Você tinha que estudar aquele módulo, fazer atividade, e aí marcava-se um encontro para discutir essa atividade".

5.2.2 O Fórum de Práticas e o Papel do Tutor

Tanto a tutora quanto o diretor entrevistado ressaltaram que o fórum de práticas para os cursistas desempenhava um papel essencial no processo de avaliação e reflexão sobre os planos estratégicos elaborados. As perguntas direcionadas aos planos eram, segundo eles, meticulosamente formuladas, exigindo uma análise profunda dos cursistas sobre suas práticas. Nessas ocasiões, os participantes tinham a oportunidade de ouvir relatos de casos de outros diretores do município, que compartilhavam experiências de sucesso em suas regiões. Após essas trocas, os participantes deveriam desenvolver uma atividade prática, que incluía a criação de etapas para o desenho posterior de um plano estratégico.

A abordagem detalhada visava garantir que todos os aspectos importantes fossem considerados, desde o propósito do projeto até a viabilidade de sua execução. Durante a avaliação, o tutor deveria ir além das respostas superficiais, buscando entender as motivações que impulsionavam a execução do plano. Um ponto considerado crucial era investigar a atenção dada aos grupos mais vulneráveis e analisar o protagonismo que os diferentes atores escolares teriam na futura execução do projeto (por exemplo, se os alunos eram protagonistas e que outros atores escolares assumiam a liderança da execução do plano).

No contexto de um curso voltado ao desenvolvimento de competências específicas para a formação de diretores, a figura do tutor assume um papel fundamental: ele/a não apenas orienta os cursistas na compreensão dos conteúdos, mas também atua como mediador/a dos processos de aprendizagem, contribuindo

para sanar dúvidas e contextualizar os conhecimentos apresentados ao longo dos módulos. À luz da abordagem de Linda Darling-Hammond et al. (2010), poderíamos aproximar essa atuação à ideia de “experiências clínicas” de formação — ou seja, situações de aprendizagem ancoradas na prática e fortemente conectadas ao cotidiano das escolas, nas quais o tutor atua como um orientador reflexivo, capaz de ajudar os participantes a construírem pontes entre teoria e prática.

No entanto, no caso analisado, embora essa perspectiva pareça ter sido prevista no desenho do curso, nossa análise indica que sua implementação revelou fragilidades. Uma das possíveis razões para essa limitação reside na dificuldade de alinhar a formação e o conhecimento prévio dos tutores — especialmente aqueles vinculados ao Instituto Singularidades, que, segundo nossa interpretação, demonstravam pouco conhecimento sobre a realidade da rede municipal carioca — com os objetivos pedagógicos da proposta. Essa lacuna acabou por comprometer, em parte, a efetividade do papel do tutor como figura central na mediação crítica e contextualizada das aprendizagens.

5.2.3 Impacto da Pandemia e Desafios da Adaptação

Em que pese a valorização do trabalho dos tutores que se depreende do material analisado, a pandemia de COVID-19 provocou uma redução no número de tutores disponíveis, alterando a composição da equipe. Inicialmente, os tutores eram divididos entre profissionais indicados pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e profissionais do Instituto Singularidades. No entanto, com a adaptação ao contexto da pandemia, a maioria dos tutores passou a ser composta por funcionários do próprio Instituto Singularidades.

Essa alteração teve impacto na dinâmica de apoio aos participantes, já que os tutores do Instituto passaram a ser responsáveis por um maior número de atividades de acompanhamento, precisando se adaptar às novas necessidades do curso e dos participantes, inclusive tentando conhecer melhor a rede e o município, uma vez que a maioria era de São Paulo.

A tutora entrevistada contou que sua turma tinha 52 pessoas (26 duplas de diretores e diretores adjuntos), trazendo suas contribuições específicas para as discussões. Dentro dessa organização, cada dupla participante tinha um prazo para enviar os trabalhos, e ao final, era realizada uma reunião de devolutiva. Ao acessar o Moodle, os tutores deveriam fazer a análise do trabalho de cada pessoa com base em critérios bem definidos.

A função do tutor era revisar os textos produzidos pelos cursistas, comentando e sugerindo aprimoramentos, aprofundamentos ou desenvolvimentos de algum aspecto tratado, ou até mesmo a necessidade de refazer a atividade. Segundo nossa entrevistada, os tutores de São Paulo (Instituto Singularidades) já estavam familiarizados com esse sistema e bem ajustados à rotina, mas entre os participantes do Rio (da SME-RJ) houve certa resistência: alguns ficaram incomodados com essa estrutura rígida. No entanto, prevalecia a lógica, conforme a tutora, de que "era um curso pago pela Prefeitura e, portanto, todos deveriam seguir o padrão estabelecido pelo Instituto".

As perspectivas apresentadas aqui, derivadas das entrevistas com uma tutora e um diretor participantes do curso, oferecem uma lente valiosa para compreender as dinâmicas e desafios vivenciados. É fundamental salientar que esses relatos individuais não visam a generalizações, mas sim a construção de um panorama mais sólido e contextualizado sobre o funcionamento do curso, enriquecendo a análise com a profundidade das experiências pessoais.

Inclusive, no documento disponibilizado pela SME-Rio, que justifica a escolha do Instituto Singularidades, fica claro o reconhecimento da competência do Instituto para atuar em cursos de formação. Destaca-se que o Singularidades tem a sala de aula como prioridade, empregando metodologias inovadoras, como ensino ativo e colaborativo, sala de aula invertida, ensino híbrido e resolução de problemas. O documento registra que o Instituto apresenta resultados expressivos na formação de professores, tendo contribuído para sua inserção em escolas de destaque da rede pública e privada em São Paulo. Estes foram os argumentos que qualificaram o Instituto para desenvolver um curso desta magnitude na cidade do Rio de Janeiro.

Nas próximas seções apresentamos e analisamos – à luz dos estudos desenvolvidos pela Dra. Darling-Hammond e colegas – os diversos módulos do curso.

5.3. Módulo 1 – Gestão e Estratégia

Quadro 6 – Organização geral do Módulo 1 do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Atividade Diagnóstica	Diagrama da Espinha de Peixe	Identificação de causas e efeitos dos desafios na gestão escolar.
	Organização do ambiente educacional	Estruturar espaços que favoreçam a aprendizagem e a convivência.
Gestão e Estratégia	Compartilhamento de experiências	Troca de práticas entre profissionais para fortalecer a gestão.
	Dinâmicas de relacionamentos	Desenvolver vínculos, empatia e comunicação eficiente na equipe.
	Desenvolvimento pessoal	Estimular autoconhecimento, liderança e melhoria contínua.
Plano Estratégico	Três problemas prioritários	Identificar os principais problemas que a gestão deseja resolver, planejando ações, metas e prazos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

O primeiro módulo do curso, após o encontro inicial de apresentação, revela um claro caráter instrumental, focado em fornecer subsídios para a atuação cotidiana dos diretores. Os conceitos de eficiência, eficácia e assertividade são introduzidos e destacados já na atividade diagnóstica, sendo incorporados como princípios que orientam a gestão e as práticas pedagógicas. A definição desses termos — eficiência como otimização de recursos e prazos, eficácia como alcance de objetivos, e assertividade como comunicação e ação claras e adequadas — aponta para uma visão de gestão escolar que prioriza resultados e otimização.

Desde o início, o módulo incentiva a articulação entre os participantes em torno de suas práticas e a ênfase no uso de técnicas da área da administração, com foco na organização do ambiente educacional e na visão estratégica. A perspectiva é que a organização educacional exige uma abordagem estratégica que integre eficiência e eficácia, otimizando recursos para alcançar objetivos de forma sustentável e contínua. A atividade diagnóstica, com perguntas como "O que você tem vivido em relação aos desafios cotidianos?" e "O que mais tem chamado sua

atenção em relação à tarefa de gerir a escola diariamente?", e o uso do diagrama de Ishikawa (espinha de peixe) para identificar problemas e suas causas, reforçam essa inclinação. Essa abordagem metodológica sublinha a intenção de orientar os diretores a priorizarem e resolverem questões complexas com maior eficiência e assertividade, características inerentes a uma lógica gerencialista.

Essa ênfase na eficiência, eficácia, assertividade e na utilização de ferramentas de gestão oriundas do campo da administração corrobora as conclusões de autores como Flach e Lima (2023) e Saraiva (2022). Flach e Lima (2023) argumentam que a presença de agentes privados na formação de gestores escolares atende a uma lógica gerencialista, pautada na eficiência e produtividade, o que, para elas, "efetiva [a formação] de maneira deformada, visto que não oferece possibilidades de romper com a lógica de exploração que orienta o modo de produção capitalista". A forma como o Módulo 1 do curso Gestor Educa estrutura seus objetivos e atividades alinha-se diretamente a essa preocupação, ao priorizar um olhar para a gestão escolar que remete mais a um modelo empresarial do que a um processo pedagógico amplo e democrático.

De maneira similar, Saraiva (2022) observa que a agenda de formação de diretores tem privilegiado perspectivas gerencialistas, enfatizando planos de metas e resultados. A autora aponta que essa abordagem tende a centralizar as decisões na figura do gestor, afastando a comunidade das deliberações. O caráter instrumental do Módulo 1, ao focar na otimização de processos e na solução de problemas através de ferramentas de gestão, sugere que o curso pode estar, inadvertidamente, reforçando essa centralização e uma visão do gestor como o principal resolvidor de problemas, em detrimento de uma abordagem mais participativa.

A inviabilização dos encontros presenciais devido à pandemia e a consequente importância do relato profissional para a aprendizagem autônoma e contextualizada, embora adaptativa e benéfica para a troca de saberes, não parece alterar a essência da orientação instrumental e gerencialista do módulo. Mesmo nesse contexto, esperava-se que os cursistas propusessem melhorias nos processos de suas escolas baseadas nas ideias do módulo, o que reitera a expectativa de aplicação prática e eficiente dos conceitos aprendidos. A ênfase na importância da confiança e dos aspectos centrais da liderança também se enquadra nessa visão,

onde a liderança é um fator-chave para a condução eficaz dos processos e alcance de resultados.

A análise do Módulo 1, com sua clara orientação para a eficiência, eficácia e assertividade e a aplicação de ferramentas de gestão, alinha-se com a crítica presente na literatura sobre a tendência de formações de gestores escolares adotarem uma perspectiva gerencialista. Embora ofereça um repertório instrumental útil para o cotidiano, essa abordagem levanta questões sobre o equilíbrio entre a busca por resultados e a promoção de uma gestão escolar que seja, de fato, democrática, participativa e crítica às estruturas que geram as desigualdades educacionais.

Além disso, os cursistas deveriam mostrar sua compreensão sobre a importância da confiança e dos aspectos centrais da liderança. Como consequência esperava-se que o cursista propusesse melhorias nos processos da sua escola, refletindo sobre os pontos que precisariam ser modificados ou aprimorados, com base nas ideias apresentadas no módulo.

O módulo 1 contava com uma atividade diagnóstica que se iniciava com duas perguntas norteadoras para os gestores: “O que você tem vivido em relação aos desafios cotidianos?” e “O que mais tem chamado sua atenção em relação à tarefa de gerir a escola diariamente?”. Dessa forma se pretendia orientar os diretores a identificarem os problemas de sua unidade escolar e apontar suas possíveis causas, a fim de possibilitar a priorização de determinadas questões - ainda que complexas - com objetivo de resolvê-las com mais eficiência e assertividade. Nessa atividade buscava-se incentivar a participação dos cursistas a partir de uma análise com base no diagrama da espinha de peixe (diagrama de Ishikawa²³) como mostra a figura 2:

²³ O diagrama de Ishikawa, também conhecido como diagrama de espinha de peixe ou diagrama de causa e efeito, é uma ferramenta visual para analisar e identificar as possíveis causas de um problema. Ele ajuda a estruturar o pensamento e a entender as causas subjacentes a um problema, em vez de apenas lidar com os sintomas.

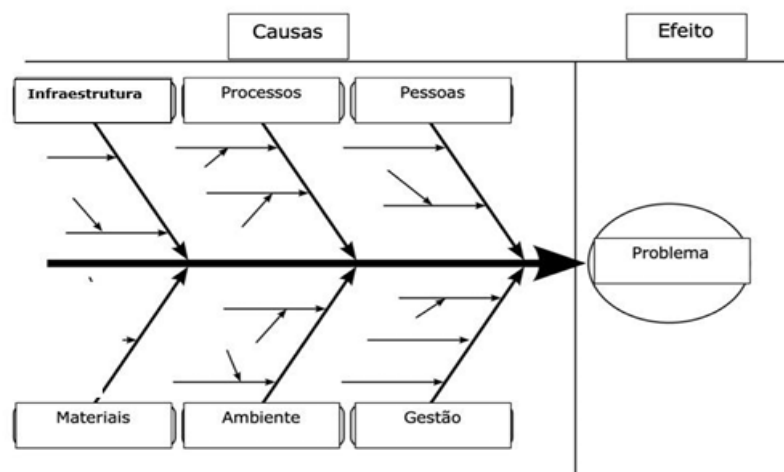


Figura 3 - O diagrama de Ishikawa

De forma bem específica, o curso trazia diretrizes para o preenchimento do diagrama de acordo com as causas e efeitos de diferentes naturezas (ambiente, infraestrutura, pessoas etc.). A situação hipotética proposta como exemplo para análise através dessa atividade diagnóstica foi a seguinte: *Uma grande quantidade de atrasos e faltas de alunos do 8º ano do ensino fundamental às quartas-feiras. Quais os pontos e categorias que podem ser relacionados a essa situação ou problemas que são possíveis elencar?* Conforme cada categoria, foram oferecidas opções, possíveis causas para esse problema.

A partir desta atividade inicial pude observar a sequência lógica da atividade:

- 1 Há uma pergunta norteadora para que os diretores e diretores adjuntos pensem em seu próprio contexto discutindo-o entre si.
- 2 É apresentada uma ferramenta para se pensar na atividade, através da qual eles também aprendem uma forma de organizar seus pensamentos e atitudes.
- 3 A atividade é finalizada com uma prática que envolve a experiência e o conhecimento adquirido naquele momento – como o diagrama, por exemplo - com uma situação bem próxima da realidade que os faz pensar a partir dos pontos de reflexão apresentados.

Após a atividade diagnóstica, é apresentado um texto teórico sobre gestão e estratégia. É possível identificar que módulo se divide em três etapas com seus respectivos objetivos de aprendizagem:

- Organização do ambiente educacional, considerando os princípios de eficiência e eficácia, com visão estratégica para alcançar os objetivos;
- Estabelecer e promover compartilhamento de experiências na busca conjunta de soluções para situações complexas;
- Estabelecer dinâmicas de relacionamentos interpessoais que promovam a confiança e foco no desenvolvimento pessoal e do grupo a fim de promover um ambiente escolar produtivo e harmônico.

O primeiro tópico desenvolvido versa sobre o papel do gestor na educação contemporânea. Embora o texto não informe uma referência, o tópico se inicia com uma citação sobre o que se entende enquanto funções de um diretor. Afirma que atualmente entende-se que “estas funções não são predominantemente relativas à gestão administrativa, o que se deveria à necessidade de uma integração e articulação do trabalho pedagógico com as diversas instâncias que compõem a escola, em prol da qualidade do ensino e da garantia de direitos dos estudantes, por meio de uma gestão democrática.”(Módulo 1 – Parte teórica). Importante observar que, mais à frente, há um módulo denominado gestão compartilhada proposto pela SME/RJ para que o curso se aproximasse mais do perfil da rede municipal do Rio de Janeiro, como assinalou a tutora entrevistada.

Desde o primeiro módulo o curso apresenta um conjunto de referências teóricas com títulos oriundos do campo da administração de empresas e de origem norte americana. É também da literatura norte-americana²⁴ sobre gestão escolar a citação que define o perfil do diretor escolar, indicando exemplos de atitudes de

²⁴ BRYK, A. S. et al. Organizing schools for improvement: lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press, 2010; HEIFETZ, R. A. et al. The practice of adaptive leadership: tools and tactics for changing your organization and the world. Boston: Harvard Business Press, 2009; KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1988. MEIER, D. In schools we trust: creating communities of learning in an era of testing and standardization. Boston: Beacon Press, 2002; NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. Professional standards for educational leaders. Reston: The Wallace Foundation, 2015. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Professional-Standards-for-Educational-Leaders-2015.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020; TSCHANNEN-MORAN, M. Trust matters: leadership for successful schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

bons diretores, tais como: agir em função do êxito acadêmico dos alunos; cultivar ações de liderança na equipe; criar e colaborar para a construção de um clima escolar propício para a educação; incentivar iniciativas e ações de formação continuada; gerenciar recursos humanos, dados e processos para promover a melhoria da escola. De acordo com esta literatura essas ações estão interligadas e quando bem executadas tem como resultado bons índices de aprendizagem. Uma característica interessante apontada enquanto qualidade dos diretores é a capacidade de extrair informações valiosas das estatísticas educacionais a fim de planejar o trabalho na escola.

Formado em administração e mestre em educação, o diretor entrevistado enfatizou a importância desses aspectos e de aplicar conceitos de administração, como planejamento, organização e liderança, no contexto educacional, pois elas ajudam a criar um ambiente estruturado que acolhe os alunos. O diretor também abordou os desafios de gerenciamento de recursos e equipes em um espaço que exige inovação pedagógica constante e infraestrutura adequada. Nessa perspectiva, entende-se que o gestor precisa de habilidades específicas, além do domínio de ferramentas e estratégias exigidas dos professores em sala de aula, embora experiências anteriores nessa área também sejam valiosas.

A todo momento durante o módulo 1 encontram-se menções a importância do uso de estratégias pelo diretor escolar (diagramas, sequências de etapas a serem seguidas etc.). O curso dá muita ênfase a promoção de caminhos que favoreçam o alcance de resultados e envolvam todos os atores dentro da escola, exercendo uma liderança sem perder de vista a escuta atenta às diferentes demandas para pensar em soluções específicas e apoiar todos os atores escolares. Para isso o texto do módulo recorre também às referências internacionais “*de acordo com a pesquisadora norte-americana Tschannen-Moran (2014), o Gestor Pedagógico eficiente constrói laços baseados na confiança e na liderança*”, para reforçar responsabilidade do gestor em coordenar as diversas demandas que convergem no ambiente escolar, provenientes de instituições externas, famílias, alunos e funcionários.

Conforme já mencionado, desde a atividade diagnóstica do módulo, incentiva-se o uso de ferramentas do campo da administração para resolver questões da gestão escolar. Ainda nessa perspectiva, este módulo apresenta uma

ferramenta de otimização do processo: o PDSA Cycle, difundido por William Edwards Deming (1993) – economista, engenheiro e consultor de gestão norte americano- uma ferramenta para conduzir processos de melhorias. A sigla é uma abreviação, em inglês, das quatro etapas necessárias para se organizar um processo contínuo de melhoria: planejar (*Plan*), implementar (*Do*), avaliar (*Study*) e ajustar (*Adjust*). O ciclo é o início de um processo constante, uma espiral de melhoria como mostra a figura 3:

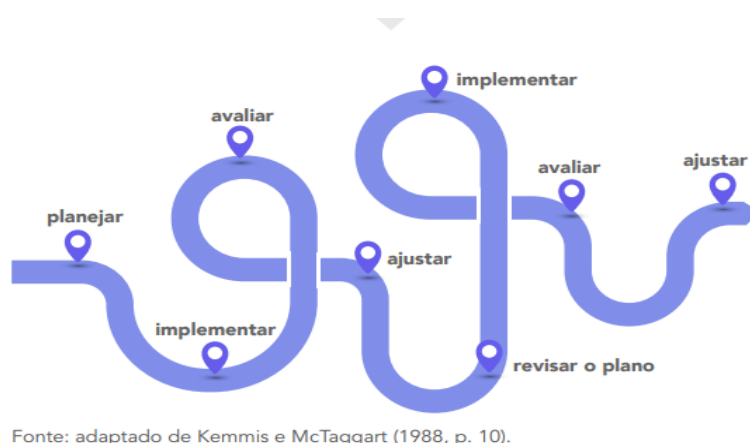


Figura 4 – PDSA Cycle

O módulo termina com uma indicação de leitura de um texto sobre formação de gestores da UNESCO²⁵ e uma recapitulação do que foi trabalhado destacando a ferramenta PDSA Cycle para a análise do alinhamento de ações em torno de um plano estratégico e das formas de facilitar a construção de laços com a comunidade escolar de cada cursista e do entorno de sua respectiva escola.

As demais referências utilizadas nesse módulo foram nacionais (Constituição Federal de 1988, Lei de diretrizes e Bases de 1996, BNCC e documento do Ministério da Educação que orienta como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE) e uma internacional (o livro do professor e pesquisador americano (doutor em educação) Anthony S. Bryk, *Organizing Schools for improvement: lessons from Chicago*).

²⁵ POGGI, M. La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE/Unesco, 2001.

O plano estratégico a ser construído pelas duplas (diretor e vice-diretor de cada escola) é a atividade que encerra o módulo, reunindo os tópicos trabalhados e prevendo a interlocução com a tutoria com o apoio da ficha reproduzida a seguir:

PRINCIPAIS PROBLEMAS DA UNIDADE ESCOLAR E
PLANEJAMENTO INICIAL DE METAS E AÇÕES EM CURTO, MÉDIO E
LONGO PRAZOS

Metas desejadas	Problemas e/ou dificuldades	Descrição da situação atual	Como queremos que esteja até o final do ano?	Como queremos que seja daqui a 3 anos?	Passos para operacionalizar as ações

Figura 5: Quadro plano estratégico módulo 1

Desde o início deste primeiro módulo do curso promove-se a articulação entre os participantes em torno de suas práticas/experiências. Pode-se observar o permanente incentivo ao envolvimento de toda a comunidade escolar e a ênfase no uso das sugestões e técnicas utilizadas na área da administração. Além disso, o texto do módulo propõe o estabelecimento de dinâmicas de relacionamento interpessoal pautadas na confiança, no respeito mútuo e na cooperação como indispensável para um ambiente escolar harmonioso e produtivo. O texto defende assim que, ao estruturar o ambiente educacional com base na eficiência, eficácia e visão estratégica, estimular o compartilhamento de experiências e promover relações interpessoais saudáveis, a escola se consolida como um espaço de aprendizado, crescimento e transformação.

Essa foi a intenção central do módulo: proporcionar aos participantes uma compreensão clara da importância da organização do ambiente educacional, abordando aspectos como eficiência, eficácia e visão estratégica. Com a base teórica na administração, o módulo busca alinhar conceitos clássicos de gestão

com a realidade escolar, sugerindo a aplicação de técnicas de organização e planejamento com uma abordagem mais dinâmica e humana.

De acordo com Barroso (2005), a administração educacional envolve uma "sistematização de práticas que buscam garantir a qualidade do ensino por meio de uma gestão eficiente, eficaz e comprometida com os objetivos educacionais". Barroso destaca que a prática da administração educacional exige dos gestores a habilidade de tomar decisões estratégicas que estejam alinhadas às necessidades e características do contexto escolar, buscando sempre a melhoria contínua e a inovação. Nessa perspectiva, a verdadeira estratégia da gestão escolar estaria em saber lidar com as variabilidades, adaptando as estratégias de forma contínua e colaborativa. Mais do que resolver problemas, seria importante criar um ambiente onde a aprendizagem e a convivência se fortalecessem mutuamente com uma liderança que saiba articular recursos, pessoas e conhecimentos de forma estratégica e inclusiva.

5.4. Módulo 2 - Gestão com pessoas

Quadro 7 – Organização geral do Módulo 2 do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Fórum de Práticas	Relato de um diretor de escola do interior do Ceará	Experiência prática sobre gestão escolar em contexto rural.
	20 características de uma instituição de sucesso (Quinn, 2012)	Lista das qualidades que definem uma instituição escolar de sucesso.
Atividade Diagnóstica	Valorização das ações da comunidade escolar	Refletir sobre o impacto das ações realizadas pela comunidade no contexto educacional.
	Sistematização do trabalho do diretor	Como organizar e estruturar as ações do diretor para melhorar a gestão escolar.
Gestão com Pessoas	Desenvolvimento das pessoas	Estratégias para promover o crescimento profissional e pessoal da equipe escolar.
	Liderança com pessoas	A importância da liderança colaborativa para o sucesso da gestão.
	Conflitos escolares	Abordagem para resolução de conflitos dentro do ambiente escolar.
	Fluxo de aprendizagem	Gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz.
	Práticas de feedback	Como aplicar feedback construtivo para o desenvolvimento de alunos e equipe.
Plano Estratégico	Aplicação da gestão de processos BPMN (Business Process Modeling Notation)	Implementação da metodologia BPMN para otimizar a gestão de processos na escola.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

Diferente do módulo anterior, este se inicia apresentando um caso real no fórum de práticas: o relato sobre o trabalho de um diretor que atua em uma escola municipal no interior do Ceará. O relato descreve o espaço amplo e arejado, uma bela jardinagem, as boas instalações (inclusive as da cozinha) e a limpeza descrita como excelente considerando que atende mais de 1900 adolescentes. Em seguida chama atenção para as frases motivacionais espalhadas pela escola: motivação, organização e zelo com a infraestrutura da escola fazem parte das estratégias do diretor da escola. Formado em matemática, o diretor afirma que faz o planejamento em equipe a fim de elencar as prioridades para o uso de verbas estaduais e federais.

O relato do caso continua com o dia a dia da escola e também ressalta o fato de a escola atender tanto alunos de famílias de alta renda, quanto famílias que recebem Bolsa Família²⁶. Uma vez identificadas certas disparidades nos resultados de proficiência dos alunos na escola, uma das atitudes do diretor foi realizar um diagnóstico logo no começo do ano classificando os alunos em quatro grupos de níveis de proficiência: adequado, intermediário, crítico ou muito crítico²⁷. Após a categorização, a gestão da escola estabeleceu que a prioridade seriam os alunos com níveis críticos e muito críticos de proficiência. No texto, não são especificadas as disciplinas que foram objeto das provas de proficiência. O relato segue informando que, para melhorar a proficiência foram criadas turmas especiais para reforçar as disciplinas e assim, melhorar o desempenho dos alunos. O diretor explica que nessas turmas cada professor fica com cinco alunos para que juntos, consigam melhorar a situação. Não há o detalhamento sobre o horário ou quem são esses professores. O texto do módulo 2 apresenta esse caso como uma ação da direção da escola que trouxe bons resultados.

A criação de "turmas especiais para reforçar as disciplinas" com a alocação de um professor para cada cinco alunos, descrita como uma ação que trouxe "bons resultados", embora apresentada como uma solução eficaz, não detalha o horário ou a origem desses professores. Essa lacuna, somada à priorização baseada em indicadores de proficiência, reforça a visão de que a responsabilidade pela

²⁶ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo federal do Brasil, instituído por Medida Provisória em 2003, convertida na Lei Federal n. 10.836/2004.

²⁷ Segundo o texto do módulo, essa categorização é uma prática comum em gestão educacional, pois permite a identificação clara e objetiva das necessidades de cada grupo de alunos.

melhoria da educação e pelo enfrentamento das desigualdades é transferida para a escola e sua gestão, conforme apontado por Saraiva (2022). A narrativa do caso sugere que a "melhoria da educação depende de que cada escola aumente seu indicador de desempenho e que cada gestor assuma a liderança e faça a sua parte", sem problematizar as condições sistêmicas que geram essas disparidades.

Em última análise, o estudo de caso do Módulo 2, ao enaltecer práticas de gestão focadas em diagnóstico de desempenho, alocação de recursos direcionada por indicadores e busca por resultados, serve como um exemplo claro da concepção gerencialista que, segundo Flach e Lima (2023), tem sido predominante nas formações de gestores. Ele ilustra como a formação pode, mesmo que implicitamente, reforçar uma lógica de "eficiência e produtividade" em detrimento de uma abordagem mais crítica e transformadora da educação, o que, para essas autoras, representa uma "formação... deformada" que não rompe com lógicas mais amplas de exploração.

Após a apresentação do caso no Módulo 2, os diretores e diretores adjuntos são convidados a realizar uma atividade, orientada pelas competências gerenciais descritas por Robert Quinn (2012): indicar quais das competências do diretor consideravam necessárias para ter sucesso e qual seria um bom plano estratégico para lidar com a situação trazida no relato. A intenção era que os cursistas postassem no fórum suas sugestões. A lista do autor mencionado tem os seguintes itens:

1 Foco no crescimento:
2 Auto-organização:
3 Ação criativa:
4 Motivação intrínseca:
5 Contágio positivo:
6 Engajamento total:
7 Responsabilidades individualizadas:
8 Ações decisivas:
9 Foco em resultados:
10 Embates construtivos:
11 Controle de custos:
12 Previsibilidade:
13 Confiabilidade:
14 Controle da gestão:
15 Objetividade analítica:
16 Equilíbrio entre vida e trabalho:
17 Coesão e trabalho em equipe:
18 Deliberação em grupo:
19 Autenticidade nas relações:
20 Assertividade expressiva:

Figura 6: As 20 características para desenvolvimento de habilidades de gestão.

O curso para diretores focava na construção progressiva de um plano estratégico de gestão escolar. Iniciando com um fórum de práticas e uma atividade diagnóstica, os participantes eram guiados, módulo a módulo, a refletir sobre as demandas de suas escolas, alinhando teoria e prática. Ao final, essas etapas culminavam na consolidação de um plano estratégico completo, garantindo um aprendizado ativo e contextualizado, diretamente aplicável à realidade da gestão escolar.

A aplicação de metodologias como o estudo de caso na formação de diretores, embora valiosa para uma abordagem prática, enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à adaptação dos materiais à realidade da educação pública brasileira e à capacitação dos formadores. No contexto do curso Gestor Educa, o uso do estudo de caso, exemplificado pelo relato da escola no Ceará, busca oferecer aos diretores uma abordagem prática para implementar ideias e enfrentar desafios, contribuindo para uma gestão escolar mais qualificada e assertiva.

Essa intenção, contudo, pode ser problematizada à luz das reflexões de Aguiar, Ruiz e Silva (2022) sobre a Matriz Nacional de Competências para Diretores Escolares. Eles alertam para o risco de que formações pautadas em uma perspectiva neoliberal e na Nova Gestão Pública (NGP) introduzam "saberes" que

levam a "respostas superficiais aos problemas do cotidiano", por partirem de fundamentos de natureza empresarial que não consideram as especificidades e o dinamismo do campo educacional. Se o estudo de caso do Módulo 2, apesar de sua aparente eficácia, não aprofunda as complexidades inerentes ao contexto da escola pública — como as causas das disparidades socioeconômicas dos alunos (já que há estudantes de alta renda e beneficiários do Bolsa Família na mesma instituição) ou o impacto de políticas públicas mais amplas —, ele pode reforçar essa superficialidade na análise e na solução de problemas, em vez de promover uma reflexão crítica e contextualizada.

Além disso, o Módulo 2 identifica o líder como aquele com capacidade de mobilizar pessoas em prol de uma causa comum, definindo a liderança como um processo dinâmico e contínuo, focado na influência pela comunicação eficaz e intervenção estratégica. Inspirado em autores como Quinn (2012), o curso enfatiza que a liderança vai além do comando formal, envolvendo a construção de sentido compartilhado e o engajamento de toda a comunidade escolar em torno de objetivos comuns, sendo compreendida como uma prática relacional baseada na confiança, respeito e colaboração, visando mudanças positivas e o desenvolvimento coletivo.

Essa concepção de liderança, embora valorize aspectos como engajamento e colaboração, pode ser examinada sob a ótica de Miranda, Prearo e Bueno (2020). Ao caracterizarem o perfil de diretores e a relação entre sua formação e o desempenho estudantil, esses autores, apesar de reconhecerem a influência da liderança, demonstram a complexidade de identificar fatores univocamente associados a resultados. A ênfase do curso na liderança como "impacto significativo no ambiente e nas práticas pedagógicas" pode, por vezes, transferir excessivamente a responsabilidade pelos resultados educacionais para o gestor, como já apontado por Saraiva (2022) em sua análise sobre a tendência de se transferir para a gestão escolar a responsabilidade pela melhoria da educação e pelo enfrentamento das desigualdades.

Neste módulo, são apresentados diferentes modelos de liderança, destacando-se a ideia de que a escola, embora tenha uma estrutura institucional muitas vezes burocrática e com hierarquias rígidas, é um ambiente suscetível à mudança a partir de contextos específicos. É justamente na capacidade de

impactar as pessoas que se reconhece o verdadeiro exercício da liderança. Darling-Hammond et al. (2010) destacam que a direção da escola, ao exercer a liderança da instituição, é responsável por articular o conjunto de ideias e significados presentes tanto na comunidade escolar quanto nas políticas educacionais.

Nesse sentido, ao longo da análise do curso, torna-se imprescindível compreender as nuances e distinções entre os termos gestão, gestor, diretor e equipe de gestão, uma vez que esses conceitos operam com sentidos distintos, ainda que interligados. De acordo com Darling-Hammond (2010), a gestão escolar não deve ser reduzida a funções administrativas ou operacionais; ela deve ser concebida como um campo estratégico de atuação pedagógica, orientado para a melhoria da aprendizagem e da equidade educacional. O diretor, figura formal da liderança institucional, assume papel central na articulação de visões, metas e práticas, mas não atua isoladamente. O termo gestor, por sua vez, pode abranger tanto o diretor quanto outros membros da equipe, desde que envolvidos na coordenação e no acompanhamento das ações escolares. Já a equipe de gestão refere-se ao coletivo que compartilha responsabilidades e decisões no cotidiano da escola, incluindo vice-diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais que colaboram na construção de um projeto educativo comum. A clareza sobre esses papéis é fundamental para interpretar as propostas do curso, especialmente à luz das concepções de liderança transformadora que valorizam o trabalho colaborativo, a escuta ativa e a formação contínua como pilares da atuação escolar eficaz.

Ao longo do curso, observa-se uma certa imprecisão no uso dos termos gestor, diretor, equipe de gestão e líder, que por vezes são utilizados de forma intercambiável, sem uma delimitação conceitual clara. Essa escolha pode gerar ambiguidade quanto aos papéis exercidos por diferentes profissionais da escola, sobretudo em um contexto em que as funções institucionais possuem atribuições legalmente definidas. Nota-se, ainda, uma predominância do termo líder nas discussões formativas, o que pode ser atribuído à ênfase dada no próprio módulo aos modelos de liderança transformacional, moral, pedagógica e distribuída. Embora esses modelos tragam contribuições relevantes para pensar práticas de gestão mais colaborativas e voltadas à melhoria da aprendizagem, a adoção

recorrente e generalizada da noção de liderança pode desconsiderar as complexidades organizacionais e político-institucionais que atravessam o cotidiano das escolas públicas. Assim, a falta de precisão terminológica no curso não é apenas uma questão semântica, mas interfere na forma como os cursistas se posicionam e se reconhecem em seus próprios contextos de atuação, podendo fragilizar o efeito formativo pretendido. Com base nessa compreensão, os autores identificam quatro tipos ou modelos de liderança:

Quadro 8 - Modelos de liderança e seus contextos históricos

Tipo de Liderança	Contexto Histórico	Foco da Liderança
Liderança 1.0	Pós-Primeira Revolução Industrial, mecanização dos processos e expansão da indústria.	Maximização do sistema de produção.
Liderança 2.0	Especialização da mão de obra.	Qualidade e eficiência.
Liderança 3.0	Terceira Revolução Industrial, transformação digital e tecnológica.	Identificação de novas oportunidades com as novas tecnologias.
Liderança 4.0	Quarta Revolução Industrial, inteligência artificial, internet das coisas, gestão de dados.	Potencializar talentos, comunicação eficaz e adaptação a mudanças constantes.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

Marks e Printy (2003), conforme citado por Oliveira e Paes de Carvalho (2018), definem a liderança integrada como uma combinação da liderança instrucional (pedagógica) e da liderança transformacional, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa concepção dialoga diretamente com o curso Gestor Educa, que enfatiza a atuação do gestor como líder pedagógico presente nos espaços de ensino, apoiando professores e promovendo a colaboração. A liderança instrucional destacada no curso valoriza aspectos relacionais, como diálogo e escuta ativa, e incentiva uma cultura de aprendizagem contínua para toda a comunidade escolar. Assim, o curso constrói uma visão de diretor que lidera ensinando junto e criando condições para o desenvolvimento coletivo e a melhoria da escola.

O Módulo 2 destaca a OCDE, responsável pelo PISA, que promove práticas para fortalecer escolas e sistemas educacionais por meio do desenvolvimento de lideranças escolares. Segundo a OCDE (2008), o progresso sustentável das escolas depende do avanço conjunto do sistema educacional. A organização defende que líderes devem capacitar as pessoas da escola, articulando

necessidades locais e da rede, compartilhando boas práticas, construindo redes colaborativas e mobilizando equipes para liderar mudanças coletivas.

Para consolidar a discussão sobre o líder e o envolvimento com a comunidade, o texto do módulo traz a contribuição de Zeferino e colegas (2007) acerca da comunicação e do feedback que reforça a necessidade de um ambiente interpessoal baseado na confiança e na construção coletiva. O curso entende que o gestor escolar, ao atuar como mediador e exercer uma liderança compartilhada, devendo estabelecer um espaço seguro para diálogos construtivos, onde o feedback não seja apenas um instrumento avaliativo, mas uma ferramenta para o aprimoramento contínuo das práticas profissionais.

O material do curso, ao utilizar os termos "gestor", "líder" e "liderança" de forma indistinta, cria uma ambiguidade que necessita de problematização. Cada um desses conceitos carrega implicações teóricas e práticas distintas para a gestão escolar, e a ausência de uma diferenciação clara pode gerar contradições na mensagem que o curso pretende transmitir.

A indistinção desses termos no curso é particularmente relevante à luz das análises de Saraiva (2022) e Tamião e Machado (2022). Saraiva (2022) destaca como a agenda de formação de diretores tem privilegiado perspectivas gerencialistas, centralizando decisões na figura do gestor. Quando o curso não distingue claramente "gestor" de "líder", ele pode inevitavelmente reforçar essa centralização de poder, mesmo que, em outros momentos, busque promover uma "liderança mais democrática". Essa oscilação entre a centralização e a expectativa de democracia pode gerar confusão para os cursistas sobre o papel que devem de fato desempenhar.

Tamião e Machado (2022) também identificam a concepção gerencialista como predominante nas ações formativas e apontam a gestão democrática como um "difícil processo a ser construído e consolidado por todos". Se o curso adota uma linguagem que mistura as atribuições burocráticas e operacionais do "gestor" com as qualidades mobilizadoras e inspiradoras do "líder", sem uma diferenciação explícita, ele corre o risco de não oferecer as ferramentas conceituais necessárias para que os diretores possam, de fato, construir uma gestão democrática. A fusão

dos termos pode camuflar a tensão entre a demanda por eficiência administrativa e a necessidade de uma participação mais ampla e genuína da comunidade escolar.

No Módulo 2, dedicado à gestão de pessoas, o curso destaca o feedback como um elemento essencial na prática escolar. Longe de ser apenas um instrumento técnico, ele é apresentado como uma ferramenta relacional, voltada à escuta ativa, ao monitoramento contínuo e ao aprimoramento das ações pactuadas no ambiente educacional. O curso enfatiza que o feedback contribui para a criação de uma cultura de reflexão constante, favorecendo o fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade escolar.

Essa abordagem do feedback ressoa com as conclusões de Miranda e Preto (2022), que destacam a importância da escuta e da troca de experiências entre pares para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da gestão escolar democrática. Ao posicionar o feedback como um processo de escuta ativa e aprimoramento mútuo, o curso busca promover uma cultura de comunicação que pode, em tese, fortalecer os laços e a colaboração dentro da escola, elementos cruciais para uma gestão mais participativa.

A valorização do feedback como ferramenta relacional e de construção de uma cultura de reflexão também dialoga com a concepção de liderança compartilhada e colaborativa, implícita em algumas das propostas do curso. Se bem implementado, o feedback contínuo pode ser um catalisador para o desenvolvimento profissional dos gestores e de toda a equipe escolar, incentivando a autoavaliação e a busca por melhorias coletivas. No entanto, é crucial que essa prática seja acompanhada de uma compreensão clara dos papéis e das responsabilidades de cada um, evitando que a ausência de distinção entre "gestor" e "líder" comprometa a efetividade de um processo que exige clareza de propósito e horizontalidade nas relações.

Entretanto, é necessária uma análise crítica sobre como esses referenciais dialogam com o contexto educacional brasileiro. A incorporação de estudos que abordam gestão escolar a partir de uma perspectiva internacional pode trazer contribuições relevantes, mas também levanta questões sobre a adequação dessas abordagens às especificidades da educação pública no Brasil. O risco de uma transposição acrítica de modelos externos reforça a importância de um olhar

contextualizado, que valorize pesquisas produzidas no país e permita uma articulação mais próxima com as dinâmicas e desafios da realidade escolar local. Dessa forma, a composição bibliográfica não apenas fornece um alicerce teórico consistente, mas também exige um debate contínuo sobre a necessidade de referenciais que ampliem a compreensão sobre a formação de gestores e educadores dentro de um panorama mais situado e representativo.

O módulo 2 introduz o BPMN (Business Process Modeling Notation) como uma metodologia para a elaboração de planos estratégicos. Desenvolvido pela Object Management Group, o BPMN é uma ferramenta de gestão de processos que utiliza representações gráficas para visualizar, definir metas e transformar fluxos de trabalho. Seu objetivo é promover a padronização e interoperabilidade em sistemas organizacionais, essenciais para a eficiência e o crescimento, facilitando o treinamento, a manutenção e a comunicação entre sistemas.

No contexto escolar, o módulo sugere a aplicação do BPMN para processos como matrículas, avaliações, eventos pedagógicos e comunicação com a comunidade. Essa metodologia de mapeamento visa proporcionar uma visão clara da organização escolar, facilitando a gestão e a tomada de decisões estratégicas.



Figura 7 – Metodologia BPMN

A ideia de otimizar "índices de aprendizagem" através de ferramentas de gestão como o BPMN, sem um aprofundamento nas nuances pedagógicas, corre o risco de focar em "respostas superficiais aos problemas do cotidiano", como apontado por Aguiar, Ruiz e Silva (2022) em sua crítica à Matriz Nacional de Competências. Se a ferramenta é aplicada sem uma sólida base teórica e pedagógica que dialogue criticamente com as demandas reais das escolas e comunidades, pode promover uma gestão que busca a "excelência" via indicadores e processos padronizados, mas que não necessariamente contribui para uma formação verdadeiramente crítica, reflexiva e contextualizada, essencial para a complexidade do campo educacional.

Portanto, enquanto o BPMN oferece um arcabouço útil para a organização e visualização de processos, sua aplicação na gestão escolar deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus limites, evitando que a busca por eficiência e padronização reduza a complexidade do fazer pedagógico e comprometa os princípios da gestão democrática e da formação emancipatória.

A discussão sobre a aplicação de ferramentas de gestão, como o BPMN, e a ênfase em conceitos de eficiência e produtividade nos remete à necessidade de considerar a singularidade de cada escola. A realidade de cada instituição é tecida por uma série de variáveis que não podem ser ignoradas ou uniformizadas por abordagens que buscam padronizar processos de gestão e ensino.

As características dos alunos — faixa etária, nível de aprendizagem, necessidades educacionais específicas — são elementos fundamentais que influenciam diretamente os resultados pedagógicos e a forma como a gestão deve atuar (Paro, 2001; Libâneo, 2012). Ignorar essa diversidade em prol de um modelo padronizado de gestão de processos, como o BPMN sugere para otimização de "índices de aprendizagem", pode levar a soluções que são, na melhor das hipóteses, superficiais, e na pior, ineficazes para atender às reais demandas dos estudantes. Como Aguiar, Ruiz e Silva (2022) alertam, a imposição de "saberes" de natureza empresarial pode resultar em "respostas superficiais aos problemas do cotidiano" por não considerar as especificidades do campo educacional.

Este capítulo explorou as nuances da formação de diretores escolares no curso Gestor Educa, revelando uma tensão central entre a busca por eficiência e a lógica gerencialista e a necessidade de uma gestão escolar democrática e contextualizada. Aprofundamos essa percepção ao examinar o Módulo 2, que, com seu foco na organização, no uso de diagnósticos de proficiência e na aplicação de metodologias como o BPMN, reforça uma visão da gestão escolar alinhada a princípios de produtividade e otimização de resultados.

5.5. Módulo 3 – Gestão Pedagógica

Quadro 9 – Organização geral do Módulo 3 do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Fórum de Práticas	Planejamento de ações com a estratégia 5W2H	Definir metas e prazos para implementação de ações utilizando o método 5W2H (What, Why, When, Where, Who, How, How much).
	Como as pessoas aprendem?	Análise do processo de aprendizagem e como ele pode ser otimizado na gestão escolar.
Atividade Diagnóstica	Análise da gestão pedagógica da escola	Avaliação do modelo de gestão pedagógica adotado pela escola e suas efetividades.
	Exercer liderança de planejamento	Liderança focada no planejamento pedagógico para garantir o sucesso da aprendizagem.
Módulo 3 - Gestão Pedagógica	Sistematização de evidências educacionais	Organização e registro de dados que comprovam os resultados do processo pedagógico.
	Acompanhamento do processo avaliativo	Monitoramento contínuo do desempenho dos alunos e ajustes no processo educacional.
	Definição da situação a ser enfrentada	Identificação e descrição clara do problema ou desafio que precisa ser resolvido.
Plano Estratégico	Como fazer	Definir os passos e ações para enfrentar a situação identificada.
	Levantamento de recursos	Identificação dos recursos necessários para a implementação das soluções propostas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

O módulo de gestão pedagógica se inicia com um fórum online no qual é apresentada o 5W2H - uma estratégia de administração desenvolvida no Japão que funciona como um checklist para organizar atividades, prazos e responsabilidades dentro de um projeto. Seu objetivo é garantir que todas as tarefas sejam planejadas e executadas com clareza e eficiência para todos os envolvidos. O método é usado para definir metas e estratégias para implementação de ações. As siglas, os 5 “W” e os 2 “H”, são oriundos da língua inglesa que significa “What” – o que se deseja alcançar, “Why” – por que,

“Where” - onde, “When” – quando e “Who” - quem respectivamente, conforme a explicação do material do curso. Os dois “H” significam “How” – como e “How Much” – quanto custará, respectivamente.

Após a apresentação da estratégia, o texto do módulo destaca a forte compatibilidade entre a gestão pedagógica e essa ferramenta oriunda do campo da administração. Para consolidar esse entendimento, os cursistas são convidados a aplicá-la a uma situação escolar hipotética: a dificuldade de leitura e escrita entre alunos do 3º ano do ensino fundamental. Diante disso os cursistas são orientados a levantar hipóteses utilizando o diagrama de espinha de peixe, já explorado no módulo 1. A partir dessa análise, devem aplicar a estratégia 5W2H considerando aspectos como infraestrutura, processos, pessoas, materiais e ambiente.

Como mencionado anteriormente, os fóruns desempenhavam um papel fundamental como espaços para discussões e trocas de experiências. A organização das turmas do curso em duplas compostas por diretores e diretores adjuntos reforçava a ênfase no desenvolvimento de estratégias eficazes e no mapeamento de problemas recorrentes de cada escola. De acordo com o material do curso, a proposta era integrar técnicas originárias da administração ao contexto escolar, fornecendo aos gestores ferramentas mais estruturadas (oriundas do campo da administração de empresas e outras organizações) para apoiar a tomada de decisões na escola.

Considerando a impossibilidade concreta de elaborar uma formação específica para cada realidade escolar, a proposta do curso analisado buscava, em certa medida, contemplar as particularidades das unidades de ensino ao solicitar que os cursistas considerassem o contexto da própria escola no desenvolvimento das atividades. No Módulo 3, por exemplo, era enfatizada a importância da articulação entre os diferentes segmentos escolares para a consolidação do projeto educacional, destacando-se o papel do gestor na liderança do processo, na sistematização de informações e no acompanhamento dos resultados de aprendizagem. Ainda que o foco do módulo estivesse voltado para a organização e gestão geral do processo educacional, os participantes eram incentivados, sobretudo ao final do módulo, a mobilizar experiências pessoais e situações vivenciadas em suas unidades escolares como forma de refletir sobre os conteúdos trabalhados.

No entanto, permanece como ponto de atenção a forma como essas especificidades são efetivamente incorporadas nesta proposta formativa, de modo a garantir que a diversidade dos contextos escolares seja considerada de maneira mais estruturada e significativa ao longo do curso. A realidade de cada escola é singular e envolve uma série de variáveis que não podem ser ignoradas por uma abordagem que, muitas vezes, busca uniformizar os processos de gestão e ensino. As características dos alunos, como a faixa etária, o nível de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas, são elementos fundamentais que influenciam diretamente os resultados pedagógicos. No decorrer da obra, Darling-Hammond (2010) enfatiza que a liderança escolar eficaz não pode ser concebida como uma fórmula única e universalmente aplicável. Pelo contrário, ela se manifesta como uma prática profundamente adaptativa, que exige dos gestores uma compreensão aprofundada e uma capacidade de resposta ágil às particularidades de cada ambiente educacional.

A pesquisa e as reflexões contidas no livro discutem detalhadamente como a consideração de fatores tão diversos quanto a faixa etária dos alunos, seus diferentes níveis de aprendizagem e suas necessidades educacionais específicas são elementos intrínsecos à implementação bem-sucedida de qualquer projeto pedagógico. Da mesma forma, a influência das famílias no ambiente escolar e as culturas didáticas variadas dos professores – moldadas por suas disciplinas, experiências e abordagens pedagógicas pessoais – são apresentadas como variáveis cruciais que impactam diretamente a eficácia da gestão e a possibilidade de um projeto educacional uniforme.

A ênfase na articulação dos segmentos escolares e na liderança do gestor pode ser insuficiente se desconsiderar essas especificidades. Segundo o texto de módulo do curso, o gestor deve identificar boas práticas, manter-se atualizado e envolver a comunidade escolar no processo educativo. Também é enfatizado a importância de conhecer o perfil da comunidade escolar, promover a escuta ativa e adotar decisões compartilhadas, garantindo uma organização didática que atenda à diversidade de necessidades.

O módulo destaca três aspectos essenciais para o aprimoramento da gestão pedagógica: uso do espaço, do tempo e dos processos de ensino e aprendizagem. Embora esses elementos pareçam fundamentais para uma gestão eficaz, a

implementação efetiva de tais estratégias demanda uma compreensão profunda do contexto específico de cada escola e de suas necessidades. O problema central é que, para que essas estratégias sejam realmente eficazes, o gestor precisa de um conhecimento profundo da realidade da escola, das suas especificidades, das características dos alunos, dos docentes e da comunidade. Mas como priorizar esses aspectos se o diretor não tem um conhecimento completo do que acontece na escola? O risco é que, ao tentar implementar tais estratégias de forma genérica, sem um diagnóstico preciso da escola, o diretor acabe priorizando áreas que não são as mais urgentes ou relevantes para a melhoria do ensino e aprendizagem. A falta de conhecimento específico pode resultar em decisões superficiais ou inadequadas, que, longe de melhorar o desempenho escolar, podem até piorar a situação.

Nesse contexto, a proposta apresentada pelo curso para a formação de diretores é clara: deve-se colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, sem, no entanto, desconsiderar a função essencial do professor. O texto do módulo sugere uma transformação do papel do professor dentro da dinâmica escolar: além de ser mediador do conhecimento, adaptando-se às necessidades de seus alunos e contribuindo de maneira flexível para o processo de aprendizagem, num movimento de reconfiguração dos espaços escolares para se tornarem verdadeiros ambientes de aprendizagem colaborativa e dinâmica.

A discussão sobre ensino em tempo integral destaca seu papel na aprendizagem, tornando a escola mais atrativa, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando atividades culturais e artísticas. O curso Gestor Educa enfatiza a melhoria dos resultados educacionais, reiterando a todo momento a necessidade de uma gestão eficiente para acompanhar os processos de ensino, atingir metas e garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Assim, reforça-se a importância do projeto pedagógico da escola como um instrumento dinâmico e estratégico na busca por melhores resultados.

Ao final do módulo 3 encontra-se um resumo dos conteúdos trabalhados e os cursistas são mais uma vez convidados a construir um plano estratégico, desta vez a partir de três perguntas a serem respondidas a partir do conteúdo trabalhado no módulo e, claro, utilizando a estratégia dos 5W2H. São elas:

1. A situação a ser enfrentada deve estar evidenciada e o foco, definido, sem deixar de lado objetivos mais amplos.
2. O que deve ser feito, por que, onde, quando, por quem, como e com que recursos (que devem ser identificados e descritos).
3. O objetivo deve ser compatível com a disponibilidade de recursos para sua concretização e com o quanto se sabe sobre esse problema.

O módulo reforça mais uma vez a importância de uma gestão escolar eficiente e estratégica, que integre aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais. Como já assinalado, é possível perceber a forte influência da administração como um pilar essencial na gestão escolar. A aplicação de técnicas do campo da administração seria uma maneira de trazer maior organização, planejamento e eficiência no acompanhamento dos processos escolares.

Estratégias de gestão de recursos, organização do tempo e sistematização de dados são cruciais para o aprimoramento institucional e acadêmico. Este módulo ressalta que a gestão escolar deve focar na melhoria contínua da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Para isso, é fundamental empregar estratégias eficazes, monitorar resultados de perto e garantir que o projeto pedagógico seja um instrumento dinâmico que contribua diretamente para um ensino de qualidade.

Segundo o texto de módulo do curso, o gestor deve identificar boas práticas, manter-se atualizado e envolver a comunidade escolar no processo educativo. Também é enfatizado a importância de conhecer o perfil da comunidade escolar, promover a escuta ativa e adotar decisões compartilhadas, garantindo uma organização didática que atenda à diversidade de necessidades.

O módulo destaca três aspectos essenciais para o aprimoramento da gestão pedagógica: o uso do espaço, do tempo e dos processos de ensino e aprendizagem. Embora esses elementos componham fundamentos indispensáveis para uma gestão eficiente, sua implementação exige mais do que a simples aplicação de estratégias genéricas. É necessário que o gestor possua uma compreensão aprofundada do contexto da escola, de suas necessidades específicas e da dinâmica da comunidade escolar. Sem essa base sólida de conhecimento, qualquer

tentativa de reorganizar o tempo, os espaços ou os processos pedagógicos pode se tornar ineficaz ou até mesmo contraproducente. A eficácia da gestão pedagógica, portanto, está diretamente relacionada à intencionalidade do diretor ao articular esses elementos de forma estratégica e contextualizada.

Portanto, a mudança na forma de conceber e utilizar os espaços escolares, proposta por esses teóricos, contribuiria para uma visão mais ampla e integrada do processo educativo, que busca atender às necessidades dos alunos enquanto promove uma maior flexibilidade e envolvimento dos professores. Essa abordagem exige, por parte do gestor escolar, uma visão estratégica e sensível à dinâmica da escola, reconhecendo que tanto os espaços quanto os papéis dos envolvidos no processo pedagógico devem ser constantemente repensados para garantir uma educação mais eficaz e centrada no aluno.

Somado a isso, o módulo apresenta a gestão do tempo como um elemento estruturante da organização escolar, influenciando desde a distribuição das disciplinas no horário semanal até o planejamento de projetos e reuniões. O curso propõe reflexões sobre a flexibilização do tempo de aprendizagem para atender tanto alunos com dificuldades quanto aqueles que buscam novos desafios.

O curso Gestor Educa segue uma linha de raciocínio voltada à melhoria dos resultados educacionais, reiterando a todo momento a necessidade de uma gestão eficiente para acompanhar os processos de ensino, atingir metas e garantir direitos de aprendizagem dos alunos. Assim, reforça-se a importância do projeto pedagógico da escola como um instrumento dinâmico e estratégico na busca por melhores resultados.

Ao final do módulo 3 encontra-se um resumo dos conteúdos trabalhados, ressaltando que a gestão pedagógica das escolas seja realizada de forma eficiente e prática e que se esperava que as informações e reflexões do módulo fossem úteis ao trabalho do diretor e de sua equipe na construção de um plano estratégico a ser desenvolvido, bem como auxiliar na complexa gestão do cotidiano da unidade escolar. A partir daí os cursistas são mais uma vez convidados a construir um plano estratégico, desta vez a partir de três perguntas a serem respondidas a partir do trabalhado no módulo e, claro, utilizando a estratégia dos 5W2H. São elas:

1. A situação a ser enfrentada deve estar evidenciada e o foco, definido, sem deixar de lado objetivos mais amplos.
2. O que deve ser feito, por que, onde, quando, por quem, como e que recursos devem ser identificados e descritos.
3. O objetivo deve ser compatível com a disponibilidade de recursos para sua concretização e com o quanto se sabe sobre esse problema.

A conclusão do módulo reforça a importância de uma gestão escolar eficiente e estratégica, que integre aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais. Portanto, embora as ferramentas da administração possam ter seu valor no contexto da gestão escolar, é crucial repensar sua aplicabilidade e adaptabilidade. As soluções administrativas precisam ser recriadas para atender às complexidades do contexto educacional, levando em conta que a gestão escolar não pode ser reduzida a um simples processo de eficiência organizacional, mas deve ser, acima de tudo, um processo de transformação pedagógica e humana.

5.6. Módulo 4 – Gestão compartilhada

Quadro 10 – Organização geral do Módulo 4 do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Fórum de Práticas	Livro: <i>Conselhos de Escola: Formação para e pela Participação</i> (Antunes, 2005)	Discussão sobre a importância da participação nos conselhos escolares e a formação necessária para isso.
	Perguntas e respostas em grupo	Dinâmica para promover a reflexão coletiva sobre práticas de gestão escolar.
Atividade Diagnóstica	Relato de uma escola municipal da 4ª CRE	Compartilhamento de experiências e desafios enfrentados por uma escola específica.
	Identificação dos modelos de inovação indicados	Análise dos modelos de inovação educacional aplicados na escola.
	Análise das ações da organização escolar	Avaliação das práticas e estratégias adotadas pela escola para promover a gestão compartilhada.
Módulo 4 - Gestão Compartilhada	Processos de tomada de decisão	Estudo dos mecanismos e processos utilizados para a tomada de decisões na escola.
	Reflexão sobre o planejamento de ações considerando a participação da comunidade escolar	Discussão sobre como envolver a comunidade escolar no planejamento e execução de ações.
Plano Estratégico	Principais ações diagnósticas para definir um	Identificação das ações essenciais para envolver a comunidade escolar no planejamento estratégico.

Parte	Conteúdo	Descrição
	planejamento estratégico de engajamento comunitário	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

O fórum de práticas para os cursistas desempenhava um papel essencial no processo de avaliação e reflexão sobre os planos estratégicos elaborados. As perguntas direcionadas aos planos eram meticulosamente formuladas, exigindo uma análise profunda dos cursistas sobre suas propostas. A abordagem detalhada visava garantir que todos os aspectos importantes fossem considerados, desde o propósito do projeto até a viabilidade da sua execução.

A parte teórica do Módulo 4 se iniciava com a reflexão sobre a cultura e a identidade escolar, destacando sua relevância na gestão voltada à inovação. De acordo com o conteúdo apresentado, a cultura escolar é um fator crucial na criação de um ambiente que favoreça a inovação e a melhoria contínua. A identidade da escola, entendida como um conjunto de valores, crenças e práticas que orientam as interações no espaço escolar, deve ser constantemente revisitada e adaptada — sobretudo em contextos de transformação. Essa postura não apenas amplia as possibilidades de mudança, como também fortalece o papel da gestão como agente articulador dessas inovações.

O curso aprofunda essa discussão ao introduzir os conceitos de "ciclos profundos" e "ciclos restritos" de mudança organizacional. Sob essa perspectiva, os ciclos profundos estão ligados aos aspectos estruturais, culturais e comportamentais da escola — ou seja, à sua identidade e valores mais enraizados — e, por isso, têm maior potencial de sustentar inovações significativas no ambiente escolar. Por outro lado, os ciclos restritos referem-se a mudanças adaptativas, geralmente mais superficiais, que embora necessárias, não são suficientes para provocar transformações duradouras. A partir disso, o curso sugere que mesmo mudanças inicialmente restritas podem servir como ponto de partida para transformações mais profundas, desde que estejam ancoradas em uma gestão consciente da cultura institucional e comprometida com a revisão de práticas e estruturas.

Essa abordagem, conforme apresentada no curso, reforça a ideia de que a inovação escolar exige mais do que a simples adoção de novas práticas: ela

demanda uma gestão sensível às dinâmicas culturais da escola, capaz de liderar processos de mudança que integrem a dimensão simbólica da instituição aos objetivos de melhoria pedagógica e organizacional.

Nesse cenário, o curso destaca a necessidade urgente de deslocar a concepção do gestor escolar como mero executor de políticas ou supervisor de rotinas, para reconhecê-lo como um agente formador e provocador de mudanças. Essa perspectiva demanda sensibilidade para lidar com tensões, abertura para o inusitado e coragem para questionar práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

Para fundamentar essa visão, o curso traz a contribuição de Senge (2008), que distingue dois tipos de processos que atravessam a atuação dos diretores escolares: o ciclo restrito e o ciclo profundo, ressaltando o papel destes últimos como vetores de mudanças estruturais e culturais mais profundas no ambiente escolar. O ciclo restrito foca na manutenção da ordem vigente, com o gestor atuando de forma técnica para garantir o funcionamento da escola por meio de ações previsíveis, como supervisão e controle de recursos. Já o ciclo profundo representa uma ruptura com essa lógica, desafiando o gestor a questionar valores, ressignificar objetivos e promover mudanças estruturais e conceituais que vão além do ajuste de práticas, apostando no potencial transformador da educação.

Assim, ao invés de se limitar a administrar o já instituído, o gestor comprometido com uma educação mais inclusiva e significativa precisa operar entre esses dois ciclos, com consciência crítica de que a estabilidade não pode ser confundida com imobilismo. A liderança escolar, nesse sentido, torna-se um ato de mediação entre a tradição e a transformação, entre a escuta e a proposição, entre o cotidiano e o sonho – exigindo formação contínua, apoio institucional e, sobretudo, compromisso com a justiça educacional.

Segundo Darling-Hammond (2010), a educação em muitos países tornou-se obsoleta por não preparar os alunos para as demandas do século XXI, especialmente no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, colaboração e criatividade. Em resposta a essas mudanças sociais, alguns países têm implementado currículos que valorizam o desenvolvimento integral e as competências socioemocionais. O curso enfatiza que a transformação das escolas depende de uma mudança cultural liderada pelo diretor, que deve engajar toda a

equipe escolar no planejamento e execução das ações pedagógicas e administrativas.

O curso, no Módulo 4, destaca os Conselhos Escolares como instâncias fundamentais de decisão coletiva, reforçando seu papel na promoção da gestão democrática. Segundo o conteúdo abordado, esses espaços devem considerar a experiência dos profissionais da escola, a cultura da comunidade, os currículos locais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, articulando saberes práticos e teóricos no processo de tomada de decisão. A composição de um conselho, de acordo com a resolução nº 1186/2012, contempla uma diversidade de vozes, incluindo professores, alunos, responsáveis e membros da comunidade local, garantindo que as decisões sobre o futuro da escola sejam compartilhadas e coletivamente discutidas. Esse processo é exposto pelo curso como fundamental para fortalecer a corresponsabilidade entre todos os membros da escola, promovendo um ambiente mais participativo e comprometido com o aprendizado e o desenvolvimento da comunidade escolar.

Embora os módulos anteriores do curso tenham priorizado majoritariamente aspectos administrativos da gestão escolar — como o planejamento estratégico, o acompanhamento de metas e a organização institucional —, foi no Módulo 4 que se observou uma tentativa mais clara de avançar para uma concepção ampliada de gestão. Nesse momento, a formação passou a enfatizar que uma gestão escolar eficaz não se restringe à administração de recursos e processos, mas demanda uma compreensão mais complexa e sensível da realidade educacional. O módulo propôs uma abordagem que considera a cultura da escola, as práticas pedagógicas, a liderança compartilhada e a participação ativa dos diversos atores escolares.

Essa virada conceitual dialoga diretamente com as contribuições de Linda Darling-Hammond et. al. (2010), que defende uma formação de líderes escolares ancorada em princípios de justiça social, liderança instrucional e desenvolvimento da comunidade escolar. Para a autora, é imprescindível que os gestores sejam preparados para atuar como líderes pedagógicos capazes de promover práticas colaborativas, reconhecer os saberes da comunidade e fomentar a participação democrática como condição para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, o Módulo 4 aproxima-se da perspectiva defendida por Darling-Hammond ao

compreender que o fortalecimento dos Conselhos Escolares e da gestão participativa não é apenas um requisito legal ou administrativo, mas uma dimensão essencial da construção de uma escola comprometida com a equidade e com a transformação social.

Esse módulo todo, ainda que tenha sido um curso construído pelo Singularidades, foi um pedido da Secretaria Municipal de Educação visando atender uma necessidade identificada pelos gestores centrais. O tema central é o engajamento comunitário nos projetos e ações da escola. Para isso o trabalho dos tutores focalizou o incentivo aos cursistas para refletirem sobre a participação cotidiana dos diversos atores que compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos. Ao final do módulo a análise do plano elaborado pelos cursistas deveria considerar se o propósito do projeto da escola era envolvente e fortalecia a relação de confiança entre a escola e a comunidade. Além disso, era importante verificar se o público-alvo fora claramente definido e se havia uma justificativa para essa escolha.

Outro aspecto fundamental era avaliar se a proposta apresentada estimulava o engajamento da comunidade e se o uso do espaço escolar fora devidamente considerado. Caso contrário, o tutor devia verificar se o espaço escolhido era adequado para a iniciativa. O plano também devia incluir uma proposta de periodicidade e levar em conta a disponibilidade de tempo dos participantes. Por fim, era essencial analisar a viabilidade do projeto de acordo com as condições descritas no checklist e identificar quais aspectos haviam sido contemplados.

Dessa forma, o exercício reflexivo conduzido pelo tutor buscava garantir que os cursistas elaborassem projetos bem estruturados, alinhados às necessidades da escola e capazes de promover um engajamento efetivo da comunidade. A proposta deixava evidente a perspectiva de uma avaliação minuciosa, supondo que com uma atividade bem-desenhada uma avaliação cuidadosa, certamente resultaria em um plano bem estruturado para ser executado na escola. Talvez esse plano não fosse implementado imediatamente, dadas as circunstâncias, mas ele teria o potencial de gerar bons resultados ao longo do tempo, como um reflexo positivo do curso.

5.7. Módulo 5 – Fundamentos e princípios da educação

Quadro 11 – Organização geral do Módulo 5 do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Fórum de Práticas	Atividades focadas na construção de um planejamento com diferentes atores da comunidade escolar	Planejamento colaborativo com participação ativa de alunos, pais e outros membros da comunidade escolar.
Atividade Diagnóstica	Debate sobre experiências e contexto: Escola Municipal da Taquara	Reflexão sobre o impacto do tempo e do contexto escolar na gestão e práticas pedagógicas dessa escola.
Módulo 5 - Fundamentos e Princípios da Educação	Encaminhamentos no âmbito do currículo	Discussão sobre as diretrizes curriculares e como elas devem ser aplicadas na prática educacional.
	Projeto pedagógico como instrumento central	O papel do projeto pedagógico na definição e execução de ações educacionais.
	Desafios na garantia do direito à educação de todos	Reflexão sobre as dificuldades para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.
Estudo e Reflexão de Caso	Texto: <i>O direito de ser, sendo diferente na escola</i>	Análise sobre como a diferença é tratada no ambiente escolar e a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

A posição ocupada por esse módulo na estrutura do curso chama atenção. O Módulo 5 dedica-se à discussão da história da educação no Brasil, com foco no contexto legislativo e nas transformações ao longo do tempo, abordando leis, diretrizes e marcos normativos que moldaram o sistema educacional. Curiosamente, esse conteúdo havia sido originalmente planejado pelo Instituto Singularidades para abrir o curso. No entanto, conforme relatado por uma gestora central entrevistada, a Secretaria Municipal de Educação propôs sua realocação para o final da formação, justificando que os diretores, especialmente no início do curso, teriam maior interesse por conteúdos considerados mais “práticos”.

Essa decisão revela uma concepção bastante específica sobre o que deve ser considerado relevante para a formação inicial de gestores escolares. Ao se priorizar, no início da formação, conteúdos mais diretamente associados à operacionalização da gestão — como planejamento, metas e organização institucional —, e ao se postergar discussões históricas e legais, parte-se de uma lógica que entende o conhecimento prático como mais urgente ou mais útil. No entanto, essa separação entre teoria e prática é questionável, especialmente no campo da gestão educacional, onde decisões cotidianas são profundamente atravessadas por questões históricas, políticas e normativas.

Além disso, ao se observar a natureza dos conteúdos tratados no Módulo 5, percebe-se que sua organização não remete exatamente ao que se poderia chamar de um módulo de “fundamentos” no sentido formativo e epistemológico do termo. O que se apresenta ali é uma abordagem centrada na legislação educacional e em temas diversos relacionados à estrutura normativa da educação brasileira — como o papel do Estado, os sistemas de ensino e os marcos legais da inclusão. Trata-se, portanto, de um conjunto de informações que, embora essenciais, são tratadas de forma mais informativa do que reflexiva, o que reforça uma perspectiva tecnicista da formação.

Essa configuração sugere que o curso não adota, de fato, um modelo que valorize os fundamentos da educação como base crítica e formativa para a ação dos gestores. Em vez disso, o que se observa é a predominância de um currículo marcado pela fragmentação e pela valorização de conteúdos considerados imediatamente aplicáveis. Essa escolha pode limitar a compreensão mais profunda da complexidade da escola pública e das funções de seus gestores, reduzindo a formação a um conjunto de técnicas de gestão, desvinculadas de suas raízes históricas, sociais e políticas.

Uma das primeiras questões a aparecer no fórum do módulo 5 foi: O que pode ser feito em sua escola para que suas expectativas educacionais tenham mais chances de se concretizar? Para aprofundar essa reflexão, ainda no fórum de práticas, foi indicado o vídeo Educação.doc – Escola do Futuro | Episódio 5. O vídeo, embora produzido em 2014, continuava extremamente atual e abordava questões fundamentais sobre a educação do futuro. Nele, professores, alunos, diretores e especialistas discutiam como seria a escola nas próximas décadas, destacando a importância do professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador da aprendizagem. A discussão sobre o uso das tecnologias, em especial os celulares, também era um ponto central do vídeo, contribuindo para um debate relevante dentro do módulo.

A análise do vídeo permitia aos cursistas refletirem sobre os desafios da escola contemporânea e sobre as transformações necessárias para garantir um ensino mais dinâmico, inclusivo e conectado com as realidades sociais. Dessa forma, a atividade de assistir o vídeo no fórum possibilitava a ampliação das

perspectivas sobre a gestão escolar e a construção de soluções mais efetivas para os desafios enfrentados no dia a dia da escola.

O Módulo 5 do Curso Gestor Educa abordava os princípios e fundamentos da educação. Pretendiam estimular uma linha de pensamento que destacava a influência da visão do professor sobre a educação no processo de ensino e aprendizagem. Isso se refletia na atuação da gestão escolar, na organização da escola e na condução do trabalho coletivo, visando à criação de um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos em seu nível mais elevado. Assim, era fundamental compreender os múltiplos aspectos que envolvem a educação. Como ponto de partida da parte teórica do módulo, eles apresentam um panorama sobre as transformações curriculares no século XXI.

O curso adota uma postura clara de valorização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando-a como uma diretriz essencial para garantir uma formação ampla e democrática na educação básica. A BNCC é apresentada como um marco que define as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, indo além do domínio de conteúdos teóricos. Segundo a abordagem do curso, competência é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e atuar de forma crítica e criativa em diferentes situações da vida cotidiana. Essa visão amplia o foco da aprendizagem para além do aspecto cognitivo, incorporando também as habilidades socioemocionais, consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma escola que prepara os sujeitos para os desafios do século XXI.



Figura 8 – Marcos legais da educação

O texto deste módulo do curso abordava cada dispositivo legal relacionado à gestão escolar, destacando a importância da Constituição Federal, que estabelece os direitos à educação, à saúde, ao lazer e à cultura, inaugurando uma compreensão oficial de que todo cidadão brasileiro tem direito a esses direitos fundamentais. Do ponto de vista da gestão escolar, o curso enfatizava a necessidade de compreender esses dispositivos para identificar direitos que possam estar sendo negligenciados, além de reconhecer os mecanismos de responsabilização aplicáveis em diversas situações. No entanto, uma lacuna importante é a falta de uma abordagem mais aprofundada sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que garante o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional. A não inclusão de temas centrais dessa legislação no curso representa uma falha significativa, considerando o papel crucial dos gestores em garantir uma educação inclusiva e de qualidade, conforme preconizado pela LBI.

O módulo 5 do curso aborda a relação entre a legislação educacional e os desafios concretos da gestão escolar, destacando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a educação como um processo que ultrapassa os muros da escola, envolvendo múltiplos espaços e relações sociais. Para o gestor escolar, conhecer a legislação é essencial, mas não suficiente: é preciso interpretar e aplicar esses dispositivos à realidade local, enfrentando as limitações e complexidades do cotidiano escolar.

Nesse contexto, o curso discute também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, levantando reflexões sobre sua atualidade no cenário educacional de 2020. Em contraponto, apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE) como um plano de Estado, com metas de longo prazo que devem orientar políticas públicas além de governos específicos. A gestão escolar, nesse sentido, torna-se peça-chave na adaptação das metas do PNE à realidade de cada escola, promovendo uma educação democrática, de qualidade e alinhada às necessidades da comunidade.

A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais também são discutidas como instrumentos complementares, evidenciando que a legislação educacional

brasileira se organiza de forma articulada, e não excludente. Assim, o curso reforça que a gestão escolar deve estar atenta a esse conjunto de normas para implementar políticas públicas com eficiência, autonomia e participação.

A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais também são discutidas como instrumentos complementares, evidenciando que a legislação educacional brasileira se organiza de forma articulada, e não excludente. Assim, o curso reforça que a gestão escolar deve estar atenta a esse conjunto de normas para implementar políticas públicas com eficiência, autonomia e participação.

A atividade proposta para encerrar este módulo foi mais complexa e diferente das anteriores. Os cursistas deveriam avaliar os tópicos do curso classificando-os como “insatisfatório”, “satisfatório” e “plenamente satisfatório”, justificar a opção escolhida em cada caso e sugerir os ajustes que julgassem pertinentes. Em cada um dos quatro tópicos do módulo (1. Legislação e diretrizes educacionais; 2. Currículo e cultura escolar; 3. Prática do currículo; 4. Desafios da educação inclusiva), os cursistas deveriam garantir que os trabalhos (atividades diagnósticas e plano estratégicos) fossem completos e consistentes, e posteriormente entregues ao tutor responsável pela avaliação.

O módulo 5 do curso se diferenciou dos anteriores ao incluir um estudo de caso como atividade avaliativa, exigindo dos cursistas uma reflexão aplicada e mais aprofundada sobre os temas trabalhados, com foco na inclusão escolar. Essa abordagem favoreceu a aprendizagem contextualizada, aproximando os conteúdos teóricos das situações reais vivenciadas nas escolas.

- **Leitura e Fundamentação Teórica**

A atividade teve início com a leitura do artigo “O direito de ser, sendo diferente, na escola”, de Maria Teresa Eglér Mantoan, que problematiza as resistências históricas à inclusão no ensino regular. A autora critica a cultura assistencialista da educação especial e destaca o impacto do conservadorismo nas políticas públicas. Embora a Constituição Federal de 1988 proíba qualquer forma de discriminação por deficiência, Mantoan aponta que a legislação infraconstitucional ainda apresenta desafios à efetiva implementação da inclusão.

Sua defesa de uma educação voltada à cidadania plena e livre de preconceitos orienta-se pela ideia de que a educação especial deve ser

complementar, e não substitutiva, ao ensino regular. O módulo também orientou os cursistas a revisitarem os marcos legais sobre inclusão e indicou a exploração da plataforma do Instituto Municipal Helena Antipoff, referência na área de Educação Especial.

- Descrição da Situação e Etapas da Atividade

O estudo de caso apresentado envolvia um aluno com necessidades educacionais especiais, que demonstrava comportamentos como fuga da sala de aula, colocando-se em risco. Essa situação exemplificava desafios concretos da inclusão escolar, especialmente quando não há adaptações adequadas ao perfil do aluno. A proposta da atividade envolvia as seguintes etapas de trabalho:

1. Levantamento de informações sobre o aluno, considerando histórico, comportamentos observados, preferências e características pessoais.
2. Reunião da dupla gestora, com base nos dados coletados, para discutir e definir prioridades no atendimento ao aluno.
3. Planejamento de ações de gestão, voltadas ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas e organizacionais eficazes.
4. Elaboração de um protocolo de intervenção, com ações específicas a serem implementadas no ambiente escolar.
5. Utilização da ferramenta dos 3Qs — *O que? Quem? Quando?* — para estruturar o plano de ação de forma clara e funcional.

A introdução abrupta do tema da inclusão no módulo 5, sem articulação explícita com os conteúdos previamente abordados, pode ter gerado uma sensação de sobrecarga entre os cursistas. Dada a densidade do curso, teria sido mais eficaz uma transição gradual, que conectasse esse novo conteúdo às discussões anteriores, favorecendo a continuidade do raciocínio e a construção de sentidos sobre o estudo de caso proposto.

Além disso, a abordagem da inclusão poderia ter sido mais bem fundamentada do ponto de vista pedagógico e sociológico. Embora o curso tenha contemplado aspectos legais importantes, o foco exclusivo na legislação esvazia a complexidade dos desafios da escola contemporânea, que não podem ser compreendidos apenas como questões técnicas ou normativas. A ausência de

marcos teóricos como a sociologia da educação representa uma limitação importante, pois este campo oferece subsídios fundamentais para a compreensão das desigualdades sociais, das identidades culturais e das dinâmicas de exclusão e inclusão presentes na escola.

Essa preocupação é amplamente discutida por Linda Darling-Hammond et. al. (2010), ao defender que a formação de gestores deve se basear em fundamentos pedagógicos sólidos, integrando dimensões filosóficas, históricas, sociológicas e psicológicas. Para a autora, formar líderes escolares capazes de promover a equidade e a justiça social exige um preparo que vá além da técnica — é necessário que esses profissionais compreendam os contextos em que atuam e sejam capazes de responder criticamente aos desafios educacionais do século XXI.

A autora também destaca que a formação de gestores deve cultivar competências intelectuais e ético-políticas, apoiadas por uma reflexão crítica sobre os fins da educação e os valores que a sustentam. Nesse sentido, a filosofia e a história da educação oferecem ferramentas para analisar as finalidades do trabalho escolar e as heranças institucionais que ainda estruturam práticas excludentes. Já a psicologia e a sociologia da educação permitem compreender, respectivamente, os processos de desenvolvimento e aprendizagem e as relações sociais, culturais e de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Ao negligenciar essas dimensões, corre-se o risco de tratar temas complexos, como a inclusão, de forma superficial, reduzindo-os a protocolos operacionais e ignorando que a transformação da escola exige visão crítica, compromisso ético e competência política, como reforça Darling-Hammond ao longo de sua obra.

5.8. Módulo 6 – Gestão da Organização

Quadro 12 – Organização geral do Módulo do Curso Gestor Educa

Parte	Conteúdo	Descrição
Fórum de Práticas	Análise de casos de uma escola municipal da Penha e outra de Campo Grande	Reflexão sobre as diferenças e semelhanças na gestão escolar, focando no clima, coordenação e gestão administrativa de cada escola.
	Reflexões sobre o trabalho da direção no que se refere a clima, coordenação e gestão administrativa	Análise do papel da direção escolar em diferentes contextos e como o ambiente de trabalho impacta as operações escolares.

Parte	Conteúdo	Descrição
Atividade Diagnóstica	Resposta a questões sobre elementos da organização da escola do diretor	Identificação dos elementos-chave na organização escolar e reflexão sobre as ferramentas e práticas utilizadas.
	Ferramentas abordadas no curso de conhecimento do diretor	Discussão sobre as ferramentas de gestão que o diretor utilizou no curso e como aplicá-las na sua escola.
	Descrição do papel na administração escolar	Detalhamento das funções do diretor na gestão escolar, incluindo a gestão orçamentária e financeira.
Módulo 6 - Gestão da Organização	Articular conceitos e ferramentas aprendidas ao longo do curso	Aplicação prática dos conceitos e ferramentas abordadas durante o curso, conectando teoria e prática.
	Refletir sobre o papel da direção escolar na gestão da organização	Reflexão sobre como a liderança da direção impacta a gestão organizacional da escola.
	Desenvolvimento orçamentário, financeiro e da instituição escolar	Gestão e planejamento orçamentário e financeiro na escola para garantir sustentabilidade e melhoria contínua.
	Contextualização da pandemia	Reflexão sobre os impactos da pandemia na educação e as adaptações necessárias para garantir a continuidade da aprendizagem.
Estudo de Caso	Perguntas sobre adaptações e mudanças mais difíceis	Análise das mudanças mais desafiadoras enfrentadas pela escola durante a pandemia e como elas foram superadas.
	Organização da escola em categorias como organização escolar, tempo, espaço, saber e poder	Reflexão sobre como os diferentes elementos influenciam a gestão escolar e o processo de ensino-aprendizagem.
Plano Estratégico	Escolha de um projeto para preencher o Canvas detalhando cada quadrante	Preenchimento do Canvas como exercício para planejar e estruturar um projeto, com foco na prática e no desenvolvimento da ferramenta.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no material didático do curso.

O módulo 6 começou com a apresentação de dois vídeos curtos, que abordaram casos de práticas educativas em escolas do Rio de Janeiro. O primeiro vídeo mostrou uma escola localizada na Penha, pertencente à 4ª CRE, e o segundo, uma escola de educação infantil em Campo Grande, da 9ª CRE.

Na escola da Penha, um professor de História desenvolveu com seus alunos um projeto que envolveu a criação de mapas afetivos, nos quais os estudantes representaram o trajeto entre suas casas e a escola. A partir desse trabalho, os alunos também elaboraram dois roteiros turísticos do bairro da Penha. Ao envolver os estudantes nesse processo, o professor promoveu conceitos importantes, como protagonismo juvenil, turismo comunitário, história local e valorização da autoestima dos alunos.

Já na unidade de educação infantil de Campo Grande, os vídeos apresentaram relatos de professores, agentes e responsáveis, que compartilharam suas perspectivas sobre o desenvolvimento das crianças. O foco estava na valorização das experiências vividas pelos alunos e na importância da formação contínua dos professores, entendida como uma premissa essencial para o desenvolvimento infantil. Esses dois casos ilustraram abordagens pedagógicas que priorizavam a participação ativa dos alunos e a reflexão sobre o papel do educador no processo de aprendizagem e formação dos estudantes.

Após assistir os vídeos, os cursistas deveriam refletir sobre as seguintes questões:

- Qual é o papel da gestão para que propostas e projetos pedagógicos como esses aconteçam?
- Nesses dois casos, ainda que de forma implícita, podemos ver o trabalho da direção da escola. Identifique, em ao menos um dos casos, uma ação eficaz da gestão em uma das sete categorias de atuação do gestor (Assessoria pedagógica e profissional; Clima social; Controle; Coordenação; Distribuição de informações; Gestão administrativa; Representação), justificando sua resposta.

Após esse momento, a atividade diagnóstica proposta para esse módulo tinha por quatro perguntas:

1. Quais elementos descrevem a organização da sua escola?
2. Como você articula as ferramentas de gestão que foram abordadas ao longo deste curso com seu trabalho cotidiano?
3. Como você descreve seu papel na administração da sua unidade escolar?
4. Quais são suas principais preocupações em relação à gestão orçamentária e financeira de sua unidade escolar?

Esta atividade de início do módulo 6 parece buscar reunir tudo que foi trabalhado no curso com uma possibilidade de aplicação à realidade dos cursistas, integrando os conteúdos abordados nos módulos anteriores para refletir sobre a gestão da unidade escolar, incluindo aspectos administrativos da escola. Depreende-se que a intenção seria concluir o curso com a expectativa de que com

os conhecimentos e estratégias trabalhados, a escola onde eles atuavam se fortaleceria como uma instituição comprometida com o direito à educação de qualidade para todas as crianças e jovens do Município do Rio de Janeiro.

Sob essa ótica, é possível mencionar o conceito de organização escolar proposto por Novoa (1995) que abrange as estruturas física, administrativa e social, continua sendo uma referência fundamental para a compreensão do funcionamento da escola. Para Antônio Nóvoa, a organização escolar não deve ser vista apenas como um conjunto de normas e estruturas formais, mas como um espaço dinâmico de interação entre os sujeitos que dela fazem parte. Ele defende que a escola não pode ser compreendida isoladamente, mas sim dentro de um contexto social e histórico mais amplo, onde as relações interpessoais e os processos pedagógicos são fundamentais para sua configuração. Dessa forma, a organização escolar não se limita à estrutura física e administrativa, mas envolve também a cultura institucional, as práticas docentes e a participação da comunidade no processo educativo.

O projeto da escola da Penha, por exemplo, ilustra como uma abordagem pedagógica que envolve os alunos ativamente pode contribuir para o protagonismo juvenil e para a construção de identidade coletiva, destacando o papel do educador não apenas como transmissor de conteúdo, mas como facilitador do desenvolvimento de competências e valores que vão além do currículo formal. Ao envolver os alunos na criação de mapas afetivos e roteiros turísticos, o professor contribuiu para uma vivência de história local e valorização da comunidade, elementos essenciais para a construção de um currículo que respeite a realidade dos estudantes e promova sua participação ativa na sociedade.

Por outro lado, o vídeo da escola de educação infantil em Campo Grande ressaltou a importância da formação continuada dos professores e da valorização das experiências vividas pelos alunos, pontos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Essa ênfase na formação do professor como premissa para um ensino de qualidade é algo que permeou o curso de forma contínua, sendo abordado em vários momentos como um elemento essencial para a criação de ambientes educativos mais inclusivos, criativos e acolhedores.

Ao refletirmos sobre o módulo 6 do Curso Gestor Educa, é possível identificar um esforço de contemplar temas essenciais à prática da gestão escolar, como a organização institucional, as práticas pedagógicas e a promoção da gestão democrática. No entanto, a forma como o conteúdo foi estruturado e apresentado revela fragilidades importantes, que merecem ser problematizadas. O módulo, ao invés de constituir um percurso formativo coeso, traz um grande resumo do trabalho até então. Reunindo uma diversidade de temas sem uma articulação clara entre eles. A ausência de uma linha de raciocínio consistente compromete a construção de uma compreensão aprofundada por parte dos cursistas, limitando o potencial transformador que a formação poderia ter.

Embora a gestão democrática seja colocada como eixo transversal, sua abordagem aparece de maneira fragmentada, mais descritiva do que analítica, sem tensionar os conflitos e as contradições reais que atravessam a vida escolar. A centralidade do tema exige uma discussão crítica sobre as condições necessárias para sua efetivação e, nesse ponto, o módulo deixa lacunas importantes, especialmente no que diz respeito ao debate sobre o clima escolar. Trabalhar a gestão democrática sem considerar o clima relacional que permeia a escola é uma limitação séria, pois o ambiente de convivência, respeito, cooperação e diálogo é o que sustenta, na prática, os princípios democráticos no cotidiano.

O clima escolar não pode ser tratado como um aspecto secundário ou meramente disciplinar, pois ele é constitutivo da própria qualidade das interações pedagógicas e da participação da comunidade. A ausência de uma discussão consistente sobre o tema no módulo é um equívoco, pois impede que os gestores sejam provocados a refletir sobre como as relações interpessoais, a escuta ativa e a construção coletiva de normas de convivência são fundamentais para o fortalecimento de uma gestão democrática verdadeira e não apenas formal.

Além disso, a análise proposta no estudo de caso e nos vídeos apresentados, embora interessante em alguns aspectos, também carece de uma problematização mais profunda. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e de formação cidadã, precisa refletir tanto as diretrizes educacionais quanto as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade em que está inserida. No entanto, para que isso aconteça, é necessário reconhecer os desafios concretos que se colocam para a participação efetiva das famílias e da

comunidade escolar. Entre eles, a falta de tempo dos responsáveis, a ausência de uma cultura de participação ativa, as dificuldades de comunicação entre escola e famílias e as condições socioeconômicas que impactam diretamente o nível de envolvimento da comunidade.

Sem a análise crítica desses entraves, o discurso sobre gestão democrática corre o risco de se tornar retórico, dissociado das condições reais de implementação. Formar gestores para a democracia implica, necessariamente, capacitá-los para lidar com os conflitos, mediar interesses divergentes e construir consensos possíveis dentro de uma realidade marcada por profundas desigualdades. Implica também prepará-los para construir e manter um clima escolar saudável, que favoreça o diálogo, a colaboração e o reconhecimento da diversidade.

Dentro dessa concepção, não é possível dissociar a gestão democrática do debate sobre o clima escolar. O ambiente de convivência nas escolas é, ao mesmo tempo, expressão e condição da democracia no cotidiano: é no respeito às diferenças, na escuta ativa e na mediação dos conflitos que se constroem práticas verdadeiramente democráticas. A ausência de uma discussão consistente sobre o clima escolar no módulo 6 é, portanto, uma lacuna grave. Sem refletir sobre as relações interpessoais, a qualidade da comunicação, o acolhimento às diversidades e a construção coletiva de regras de convivência, a gestão democrática fica restrita ao plano normativo, desvinculada da prática real.

Além disso, a análise proposta nos vídeos e estudos de caso, embora interessante em alguns momentos, permaneceu em um nível descritivo, sem tensionar as reais dificuldades de implementar a participação efetiva da comunidade escolar. Ao tratar a gestão democrática como algo dado, o módulo negligencia os inúmeros desafios concretos enfrentados pelas escolas, como a falta de tempo dos responsáveis, a ausência de uma cultura de participação ativa, as dificuldades de comunicação entre gestão e famílias e as condições socioeconômicas adversas que impactam diretamente o engajamento da comunidade.

Darling-Hammond (2010) alerta para o perigo de uma formação de líderes escolares que se limite a reproduzir fórmulas prontas e técnicas administrativas.

Para ela, a formação precisa desenvolver a capacidade dos gestores de compreenderem criticamente seus contextos e de agirem estrategicamente para transformar práticas excludentes e promover a equidade. “A liderança transformadora não é construída apenas pelo conhecimento de procedimentos, mas pela habilidade de interpretar as necessidades da comunidade escolar e responder a elas com visão crítica e compromisso ético” (Darling-Hammond, 2010, p. 78).

Nesse sentido, a formação proposta pelo módulo 6 deveria ter ido além da exposição de conteúdos e abordado de maneira mais profunda e crítica os impasses e desafios da gestão democrática na escola pública brasileira. Deveria ter proporcionado aos gestores instrumentos analíticos para compreenderem que a gestão escolar democrática exige o enfrentamento das desigualdades, a mediação de interesses divergentes e a construção constante de um clima escolar favorável à aprendizagem e à convivência respeitosa.

Se queremos, como propõe Linda Darling-Hammond, líderes capazes de mudar o mundo, é imprescindível investir em uma formação que desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas principalmente uma consciência crítica, ética e política da prática educativa. Sem isso, qualquer formação corre o risco de reproduzir o que já está posto, sem provocar as rupturas necessárias para uma educação mais justa, democrática e humana.

Além disso, há a necessidade de equilibrar diferentes interesses, expectativas e perspectivas, garantindo que todos os envolvidos tenham voz sem comprometer a autonomia pedagógica da escola. Criar mecanismos de diálogo, promover ações que fortaleçam o sentimento de pertencimento e oferecer espaços acessíveis para a participação são estratégias fundamentais para superar esses desafios, favorecendo o envolvimento da comunidade como um elemento ativo de gestão democrática que consolida uma escola mais integrada e alinhada às necessidades do seu contexto.

Cabe assinalar a importância deste módulo mencionar os cargos dos funcionários da escola que, assim como as demais funções pedagógicas e administrativas, estão legalmente regulamentados na cidade do Rio de Janeiro conforme a Lei no 2619/98. Nela e no Estatuto do Servidor Público Municipal do

Rio de Janeiro (Lei nº 94/79) podem ser encontradas as atribuições e os direitos dos trabalhadores da educação do município, como a do Secretário Escolar, dos Agentes de Apoio e dos Professores, enquanto a resolução SME nº 46/2018 trata das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos.

Além do que é determinado pelas leis e regulamentos, é importante compreender que as escolas são instituições dinâmicas, cuja realidade é moldada por interações e situações específicas, como no caso dos professores readaptados que são realocados nas unidades escolares próximas às suas residências. As Coordenadorias Regionais de Educação²⁸ (CREs) são o principal suporte para os gestores, particularmente em suas atribuições administrativas (férias, controle de ponto, licenças, entre outras). É papel dos gestores, por exemplo, gerenciar as faltas de professores e funcionários²⁹, que geralmente impactam a dinâmica escolar, independentemente de terem alguma justificativa prevista ou por falta de motivação da equipe e descompromisso com o trabalho coletivo da escola.

Embora não exista uma fórmula única para resolver a maioria dos problemas que surgem na escola, cabe ao gestor identificar o contexto de cada situação e criar soluções adequadas, sempre levando em conta os princípios da gestão democrática, as leis e normas que regulamentam as atividades escolares, além de promover um ambiente social positivo, com o objetivo central de assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças.

Se a gestão escolar souber identificar e potencializar as aprendizagens dentro da instituição, a escola como um todo se desenvolve, acumulando conhecimento sobre a prática e aperfeiçoando a realização de determinadas atividades. O conhecimento e as abordagens de um professor podem ser compartilhados com os demais, por exemplo, em uma reunião. Dessa forma, o saber adquirido por um indivíduo se torna um aprendizado coletivo, permitindo que todos os professores aprimorem suas práticas. Como sempre há a possibilidade de desligamento ou aposentadoria de professores, aconselha-se procurar preservar esses conhecimentos dentro da escola através de registros e que poderão subsidiar práticas futuras. Dessa forma o conhecimento não só é compartilhado, mas também sistematizado, tornando-se patrimônio da instituição,

²⁸ Elas possuem toda a estrutura da Secretaria de Educação em nível regional, incluindo a Gestão de Recursos Humanos.

²⁹ O estatuto assegura o direito à falta justificada e não justificada por parte dos servidores.

esse é o sentido de um aprendizado organizacional, que pode ser muito valioso, desde que se consiga também manter espaço para a criatividade e para inovações que possam melhorar o ambiente escolar.

O gerenciamento das instâncias dentro da escola é outro ponto crucial que o módulo aborda. A gestão das relações entre familiares, profissionais da educação (professores, coordenadores, assistentes) e alunos deve ser constantemente organizada e acompanhada, uma vez que essas interações impactam diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O gestor deve ser capaz de articular esses diferentes atores, garantindo que suas contribuições e necessidades sejam ouvidas e atendidas de forma equitativa.

A questão do cronograma também foi destacada neste módulo como uma ferramenta fundamental de gestão. A organização do tempo dentro da escola precisa ser meticulosamente planejada para que as atividades pedagógicas e administrativas possam ser executadas de forma eficiente. O uso de um cronograma permite não apenas que os conteúdos sejam ministrados de maneira sistemática, mas também que o planejamento da escola seja flexível o suficiente para responder a imprevistos e ajustes necessários, como mudanças de calendário ou eventos excepcionais.

Nesse cenário de desafios inegáveis, a proposta de atividade foi que os cursistas pensassem sobre as mudanças e adaptações realizadas na escola³⁰. Assim, o final do módulo 6, e consequentemente do curso, contou um encontro a fim de discutir e trazer a análise dos diretores e diretores adjuntos. Cabe assinalar que em um curso presencial, debates e discussões em grupo sobre as ferramentas de gestão, a gestão financeira ou o planejamento de projetos escolares seriam mais eficazes, permitindo que os participantes compartilhassem suas experiências e ideias, além de receber feedback imediato de instrutores e colegas. No formato online adotado, embora as discussões assíncronas sejam oferecidas, a interação entre os alunos e a dinâmica de aprendizagem colaborativa ficam limitadas, o que diminui o potencial de aprendizado coletivo, a reflexão conjunta, a colaboração e, frequentemente, uma construção coletiva de soluções.

³⁰ Cabe ressaltar que, no que se refere ao curso, certamente essa foi uma das partes alteradas pelo Instituto Singularidades e a SME no processo de implementação do curso Gestor Educa. A pandemia trouxe modificações no que se entende enquanto escola, portanto impossível ficar de fora das propostas de reflexões do curso.

A proposta de “formação integral dos gestores”, como aparece nas intenções do curso, parece alinhar-se a uma concepção mais ampla de formação profissional, que vai além do desenvolvimento de habilidades técnico-administrativas e incorpora dimensões éticas, políticas, pedagógicas e relacionais do trabalho de gestão escolar. Uma formação integral, nesse sentido, busca preparar o gestor para atuar como liderança educacional, capaz de articular os diferentes atores da comunidade escolar em torno de um projeto pedagógico coletivo, inclusivo e transformador. Trata-se de uma formação que não dissocia teoria e prática, que reconhece o contexto como parte indissociável do processo educativo e que valoriza o desenvolvimento humano contínuo dos profissionais.

No entanto, ao observar a estrutura e o desenvolvimento do curso, percebe-se que essa proposta de formação integral não se concretiza plenamente. Embora o curso contemple momentos significativos de reflexão — como no módulo 4 —, e reconheça a importância da gestão democrática e da articulação com a comunidade, sua organização formativa apresenta limitações que fragilizam a coerência e a profundidade dessa abordagem. A predominância, sobretudo nos módulos iniciais, de conteúdos voltados à racionalidade técnica da gestão (planejamento, metas, organização) evidencia uma concepção de formação ainda fortemente marcada por lógicas gerencialistas, que priorizam o funcionamento da instituição em termos de desempenho e controle, mais do que em termos de liderança pedagógica e justiça social.

A tentativa de síntese no Módulo 6, ainda que valiosa, reflete esse mesmo tensionamento: ao reunir uma grande quantidade de conteúdos de forma pouco integrada, o curso perde a chance de consolidar os conhecimentos construídos a partir de eixos estruturantes que mobilizem o cursista para uma ação mais crítica e transformadora. A ausência de uma linha formativa mais orgânica — que articule teoria, prática, experiência e contexto — dificulta a realização plena da proposta de formação integral dos gestores.

Do ponto de vista da concepção de gestão escolar que o curso prioriza, nota-se um predomínio de uma perspectiva técnico-administrativa, com avanços pontuais em direção a uma gestão democrática e participativa. O curso reconhece a importância da escuta, da corresponsabilidade e da adaptação à realidade da

comunidade escolar, mas essas ideias aparecem muitas vezes como anexos ou complementos, e não como elementos centrais da formação.

Se analisado à luz das contribuições de Linda Darling-Hammond, o curso apresentaria avanços importantes, mas ainda insuficientes. Darling-Hammond (2010) defende uma formação de líderes escolares que seja profunda, contextualizada e conectada à prática, centrada na promoção da equidade e no fortalecimento da capacidade coletiva das escolas. Para ela, é fundamental que os programas formativos sejam coerentes internamente, sustentados por valores claros, conectados à realidade das escolas públicas e estruturados em torno de problemas reais da prática escolar. Ela também insiste na importância de uma formação baseada em evidências, no desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem e na liderança pedagógica como eixo articulador da ação do diretor.

Sob esse ponto de vista, é possível afirmar que o curso analisado apresenta elementos de uma proposta mais avançada de formação, mas ainda carece de coerência interna, articulação entre teoria e prática e centralidade na liderança para a aprendizagem. A formação integral, tal como propõe Darling-Hammond, exige que todos os componentes do curso estejam alinhados com a missão de formar líderes que sejam capazes de transformar suas escolas em ambientes de aprendizagem potentes, justos e responsivos às necessidades dos alunos e de suas comunidades.

5.9. Dados e a avaliação do curso pelos cursistas

Em relatório final disponibilizado pela Escola de Formação Paulo Freire, a Gerência de Formação Continuada de Equipes Gestoras desenvolveu um instrumento de avaliação do Curso Gestor Educa, disponibilizado por meio de um formulário eletrônico enviado aos e-mails institucionais das Unidades Escolares, com a orientação de que cada gestor o respondesse de forma individual. O formulário esteve disponível entre os dias 30/11/2020 e 13/12/2020.

As inscrições para o curso tinham sido abertas em 6 de janeiro de 2020, por meio de um link disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. A equipe da Secretaria organizou as listagens de gestores em Excel, já separadas de

acordo com as ondas de execução do curso, e assegurou que todas as vagas fossem preenchidas.

Cada onda de execução do curso contou com 850 gestores inscritos, totalizando 425 escolas por onda (considerando que cada unidade escolar inscrevia o diretor e o diretor adjunto). Isso significa que o curso foi projetado para atender a 1.700 gestores, distribuídos em 850 unidades escolares, representando aproximadamente 56% (cinquenta e seis por cento) do total de escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade.

No decorrer do curso, foram realizados acompanhamentos contínuos pela equipe da EPF/GFCEG (Escola de Formação Paulo Freire / Gerência de Formação Continuada de Equipes Gestoras), com o apoio de um grupo de Multiplicadores³¹, para monitorar o progresso dos participantes e garantir que os objetivos de formação fossem alcançados de maneira efetiva.

Durante o primeiro e o segundo semestre de 2020, os gestores participantes responderam a avaliações que foram aplicadas em diferentes momentos do curso. O levantamento inicial realizado com os gestores forneceu dados importantes sobre as expectativas, necessidades e desafios enfrentados por eles no contexto da gestão escolar, além de permitir um diagnóstico preciso sobre as áreas que precisavam ser mais trabalhadas ao longo da formação. Os resultados das avaliações e do acompanhamento ao longo das ondas de execução do curso contribuíram para o aprimoramento contínuo da formação e ajudaram a ajustar o conteúdo e as estratégias de ensino, conforme as demandas e os feedbacks recebidos dos gestores.

A avaliação final foi preenchida por 643 gestores, o que representa 39% do total de gestores que acessaram a plataforma no início do curso e 64% dos gestores que obtiveram certificação ao final do Curso Gestor Educa. As informações obtidas com a aplicação desta avaliação serviriam como base para o

³¹ Como já descrito na seção 3.5., em 2019 quando feito o contato com o Instituto Singularidades foi criado um grupo de trabalho composto pela equipe da Fundação João Goulart, parceira na organização do curso com a SME/RJ, por professores da Escola de Formação Paulo Freire (representantes de cada gerência e do setor administrativo da EFPPF), por docentes da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e, por um representante de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O objetivo desse grupo, denominado de Multiplicadores, era acompanhar todos os procedimentos do curso, participar da formação técnica e pedagógica e garantir que, ao seu término, essa equipe pudesse multiplicar as ações do curso inicial.

replanejamento do curso, incluindo ajustes necessários para uma futura versão, a ser gerida pela Secretaria Municipal de Educação, com contribuições dos próprios gestores que haviam participado dessa primeira edição do curso.

Sobre a primeira onda, dados coletados pelo Instituto Singularidades mostram que o percentual de acessos dos cursistas foi de mais de 99%, mostrando que a adesão foi quase a totalidade. Foram computadas 21 desistências. É importante destacar que um dos critérios para participação no curso era que a escola fosse representada pela dupla de gestores, ou seja, pelo diretor geral e pelo diretor adjunto. Os cursistas que desistiram do curso precisaram enviar uma justificativa formal por e-mail, por meio de um memorando, à GFCEG (Gerência de Formação Continuada de Equipes Gestoras). Dentre as razões para 13 desistências registradas, os motivos mais recorrentes são razões pessoais (emocionais e/ou saúde) e dificuldade de acesso à internet. Dadas as circunstâncias, pode-se afirmar que o curso teve uma boa adesão, mesmo num contexto difícil como a pandemia, sobretudo em relação à saúde emocional. Cabe registrar ainda que houve três saídas por motivo de falecimento.

A segunda onda do curso teve ainda mais acessos, quase que 100%. O relatório final pontua que o maior acesso se deveu ao trabalho desenvolvido para auxiliar os gestores no acesso à plataforma, que pode ser feito com mais tempo. Na segunda onda, houve 13 desistências, das quais nove alegaram motivos pessoais (saúde e emocional), duas por dificuldades de acesso à internet e uma saída por falecimento.

Foi informado via e-mail institucional que haveria a possibilidade de troca de gestores durante os três primeiros meses de execução do curso Gestor Educa, para o que o gestor teria que enviar um memorando à GFCEG com a justificativa da alteração e os dados do novo gestor. Nos dados apresentados, percebe-se que a maioria dos cursistas que solicitaram a troca nas duas ondas formativas, o fizeram devido a pedido de dispensa da função – foram 19 trocas por essa razão.

O curso estabeleceu como critério de aprovação o acesso à plataforma, a participação nos fóruns e encontros síncronos, além da entrega das atividades propostas conforme o conteúdo abordado. Cada uma dessas etapas foi pontuada, com a nota máxima sendo 10. Para ser aprovado, o participante precisava alcançar

no mínimo 6 pontos. Aqueles que não atingiram a pontuação mínima, mesmo com o acompanhamento e orientação da tutoria, foram considerados reprovados. Nos gráficos a seguir:

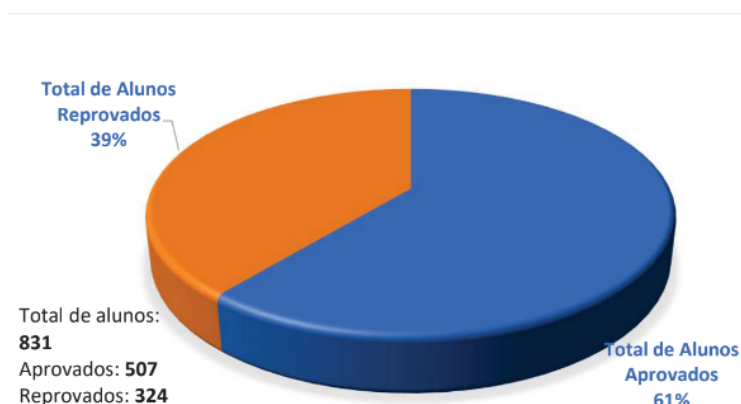


Figura 9: Aprovados e reprovados da primeira onda.
Fonte: Instituto Singularidades apud Relatório Final Escola Paulo Freire.

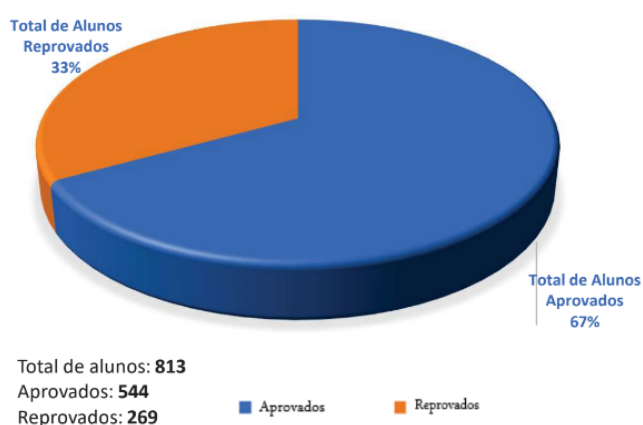


Figura 10: Aprovados e reprovados da segunda onda.
Fonte: Instituto Singularidades apud Relatório Final Escola Paulo Freire.

Na primeira onda o percentual de aprovação foi 67%, correspondendo a 544 participantes na segunda onda o percentual de aprovação foi de 61% correspondendo a 507 cursistas. O relatório final pontua que a diferença no número de aprovações pode ser devido ao período diferenciado de aplicação, sem perder de vista a peculiaridade do período pandêmico com as situações adversas e demandas correlatas.

O elevado índice de reprovação no curso, com 33% de participantes reprovados na primeira onda e 39% na segunda, levanta questões relevantes sobre

a eficácia e a adequação do modelo de formação implementado. Apesar de o relatório final sugerir que a diferença nas taxas de aprovação pode estar relacionada ao período de aplicação diferenciada, é importante considerar o contexto mais amplo das condições de ensino, que incluem a transição para o ensino remoto durante a pandemia e os desafios enfrentados pelos cursistas. A pandemia, com suas demandas imprevistas e adversas, certamente impactou o desempenho dos participantes, mas isso não deve ser um fator isolado na análise do fracasso do curso. O modelo de avaliação e a estrutura curricular podem não ter sido suficientemente flexíveis para se adaptar às dificuldades contextuais, como a falta de recursos tecnológicos, o isolamento social e o aumento das responsabilidades domésticas que muitos cursistas enfrentaram. Além disso, o curso talvez não tenha considerado adequadamente as disparidades no acesso à educação e as diferentes realidades vividas pelos gestores escolares.

Outro ponto a ser problematizado é a forma como os conteúdos foram abordados. Mesmo que o curso tenha se proposto a lidar com questões práticas e diretas da gestão escolar, a exigência de conteúdos teóricos, muitas vezes complexos e desconectados da realidade do dia a dia escolar, pode ter sido um obstáculo para uma aprendizagem efetiva. A metodologia adotada, incluindo avaliações e atividades online, pode não ter sido suficiente para engajar os cursistas, especialmente em um contexto tão adverso como o da pandemia. Isso sugere que o curso pode ter falhado ao não levar em consideração a carga emocional e o estresse que muitos diretores enfrentaram durante o período de isolamento social.

Portanto, o alto índice de reprovação não pode ser entendido apenas como uma falha dos participantes ou uma consequência do período pandêmico, mas também como um indicativo de que o formato e a estrutura do curso talvez não fossem adequados para lidar com as particularidades do momento. Isso aponta para a necessidade de uma revisão nas estratégias pedagógicas e nos critérios de avaliação adotados, a fim de garantir que a formação oferecida seja de fato inclusiva, acessível e eficaz, considerando as realidades diversas e desafiadoras vividas pelos gestores escolares.

A avaliação respondida pelos cursistas se iniciava com a informação sobre a função que o respondente ocupava naquele momento. Os resultados mostraram que as respostas dos diretores e diretores adjuntos foram quase idênticas, com uma pequena diferença percentual de 2%. A avaliação foi respondida por 329 diretores, 312 diretores adjuntos e 2 coordenadores pedagógicos. Vale destacar que o curso foi oferecido apenas para aqueles que ocupavam a função de diretor ou adjunto, mas, devido a falecimentos e desistências causadas por problemas de saúde de familiares, alguns gestores foram excepcionalmente substituídos por seus coordenadores pedagógicos para garantir que a escola inscrita não fosse excluída da participação.

Também foi perguntado aos cursistas suas opiniões sobre quais eram as principais características – trabalhadas no curso - que contribuíram para a sua atuação enquanto gestor escolar. Dentre as respostas, as com maior incidência foram: liderança (465 menções), organização (333 menções), democrático (311 menções), comprometimento (282 menções) e empatia (262 menções). Não parece coincidência serem estas as palavras com maior incidência no material dos módulos do curso Gestor Educa como um todo.

Foi solicitado que os cursistas organizassem os temas do curso por ordem de relevância. Enquanto mais importante, os cursistas identificaram o tema Gestão com pessoas (Módulo 2) e, por último, Fundamentos e Princípios da Educação (Módulo 5). Após isso, avaliaram (com as categorias de Excelente, Bom, Regular, Insuficiente e Não se aplica) todos os tópicos de cada módulo. Todos os cursistas avaliaram os tópicos entre Excelente e Bom, sendo irrisória a incidência de avaliações Regular, Insuficiente e Não se aplica.

Os cursistas ainda foram perguntados (usando uma escala de 0 a 10) se o curso os teria motivado a permanecer na função (de diretor e/ou de diretor adjunto). O levantamento mostrou que cerca de 84% dos respondentes colocaram entre 10, 9 ou 8 enquanto nível de motivação (541 cursistas). Para finalizar, responderam se teriam interesse em um novo curso nesses moldes do Gestor Educa (usando uma escala de 0 a 5). A resposta foi predominantemente positiva e um total de 87% deu notas 5 e 4.

O Curso Gestor Educa recebeu uma avaliação positiva por parte dos gestores participantes, conforme os dados apresentados neste relatório. Foi uma proposta inovadora, oferecida de forma síncrona e assíncrona, na modalidade virtual, e acabou sendo bem recebida. De acordo com alguns relatos no instrumento de avaliação, o curso se tornou um foco de motivação e aprendizagem durante o período de distanciamento social da pandemia COVID-19.

Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, destaca-se a relevância da participação dos gestores nos encontros síncronos, que proporcionaram momentos importantes de troca de experiências, aprendizados e conhecimentos. Essa interação – ainda que reduzida - foi fundamental para a construção de um ambiente colaborativo entre os gestores, contribuindo para o enfrentamento dos desafios da educação nesse contexto. Os dados indicaram que a experiência foi positiva e que houve uma grande aceitação do conteúdo e das metodologias aplicadas, ainda que tenham sido registradas críticas ou ressalvas ao módulo 4 (gestão compartilhada), por exemplo, que foi formulado pela SME/RJ e não pelo Instituto Singularidades. Acima de tudo, pela avaliação dos cursistas, o curso Gestor Educa parece ter sido uma iniciativa agregadora de valor para os diretores e seus adjuntos, mesmo diante das dificuldades do contexto pandêmico.

6.

Considerações finais

O Curso Gestor Educa surgiu como uma tentativa significativa de oferecer uma formação que abrangesse o máximo de competências aos gestores escolares da rede municipal do Rio de Janeiro. Buscou abordar as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho da gestão nas escolas, tais como a gestão pedagógica, administrativa e relacional. Estruturado em seis módulos, o curso procurou responder às demandas contemporâneas da liderança escolar, reconhecendo que o cotidiano das instituições educacionais é atravessado por desafios complexos e dinâmicos. No entanto, ao analisar essa proposta à luz da concepção de formação de líderes escolares apresentada por Linda Darling-Hammond e colegas em *Preparando Líderes para Mudar o Mundo* (2010), algumas tensões fundamentais se evidenciaram, indicando os limites da iniciativa.

Para Darling-Hammond et al (2010), a formação de diretores escolares deve ser muito mais do que a aquisição de ferramentas administrativas. Os autores defendem que gestores escolares precisam ser preparados como líderes transformadores, capazes de promover mudanças significativas em seus contextos, apoiar o desenvolvimento docente, construir culturas escolares democráticas e sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. Nesse sentido, a liderança escolar é vista como uma prática profundamente ética, política e pedagógica, e não apenas como um conjunto de técnicas gerenciais aplicáveis de maneira neutra.

Ao observar a estrutura e o conteúdo do Curso Gestor Educa, é possível perceber uma forte ênfase na instrumentalização dos gestores para o desempenho de funções administrativas. Muitos dos conteúdos oferecidos priorizavam o domínio de procedimentos técnicos, o cumprimento de metas e o controle eficiente dos recursos e processos escolares. Embora tais aspectos sejam importantes para o funcionamento das escolas, eles não podem ser o centro da

formação de líderes educacionais, sob o risco de reduzir o diretor escolar a um mero executor de políticas públicas e gestor de burocracias internas.

A orientação mais geral da formação do Curso Gestor Educa reflete uma lógica de gestão educacional fortemente influenciada pelos princípios do gerencialismo e da accountability, que se disseminaram pelas políticas educacionais nas últimas décadas. Nessa perspectiva, as escolas são vistas como unidades de produção de resultados e os gestores como responsáveis por garantir o cumprimento de indicadores e metas pré-estabelecidas. Tal visão empobrece o papel do gestor, obscurecendo sua função pedagógica e sua capacidade de agir como mediador crítico entre as demandas institucionais e as necessidades reais da comunidade escolar.

À luz das análises realizadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a formação de gestores escolares no Brasil precisa ir além da preparação técnica e administrativa. Ainda que aspectos como planejamento estratégico, organização institucional e cumprimento de metas sejam importantes, eles não dão conta da complexidade que envolve o cotidiano das escolas públicas — espaços marcados por desigualdades sociais, tensões políticas e desafios pedagógicos diversos. Como aponta Linda Darling-Hammond (2010), formar líderes escolares significa preparar sujeitos capazes de enfrentar problemas reais, atuar de maneira crítica e promover mudanças estruturais no sistema educacional.

Segundo a autora, líderes escolares eficazes são aqueles que compreendem profundamente o processo de ensino-aprendizagem, que reconhecem o papel social da escola e que assumem uma postura ativa na construção de uma educação mais justa e democrática. A formação, portanto, deve se orientar por uma lógica integradora, que articule saberes pedagógicos, competências de liderança, capacidade reflexiva e sensibilidade ética. Isso exige programas que não apenas forneçam instrumentos de gestão, mas que também desafiem os participantes a pensar criticamente sobre seu papel na transformação da escola e da sociedade.

O Curso Gestor Educa, ainda que tenha apresentado avanços pontuais ao incorporar temas como a gestão democrática, a legislação educacional e a análise da prática, demonstra as dificuldades de romper com o modelo de formação centrado na eficiência e na normatização de processos. Ao priorizar, ainda que de

forma sutil, uma racionalidade tecnicista, o curso limita o potencial emancipador de sua proposta e distancia-se de uma formação verdadeiramente transformadora.

Darling-Hammond alerta que, se quisermos líderes capazes de mudar o mundo — como afirma o título de sua obra —, é preciso transformar profundamente os modos como preparamos esses profissionais. Isso implica abandonar o paradigma da gestão como mera administração de sistemas e apostar na formação de lideranças éticas, engajadas e comprometidas com o bem comum. Qualquer formação que ignore essa dimensão crítica não formará líderes transformadores, mas apenas operadores de um sistema que segue reproduzindo desigualdades.

Dessa forma, reafirma-se que uma formação de diretores escolares à altura dos desafios contemporâneos deve ser política, pedagógica, ética e humana. Deve ser, sobretudo, uma formação que inspire ação, pensamento crítico e compromisso com a justiça social — elementos indispensáveis para aqueles que, diariamente, ocupam posições estratégicas na construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Conforme delineado na Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar em que organiza as competências em quatro grandes áreas — contexto institucional e político da escola, função pedagógica, aspectos administrativos e financeiros, e competências pessoais e relacionais — teria sido uma referência importante para estruturar o conteúdo do curso. Embora o curso tenha abordado esses temas de maneira abrangente, a questão central é saber se ele realmente conseguiu contemplar todas as nuances que envolvem a função do diretor escolar. Por exemplo, o curso enfatizou aspectos administrativos e pedagógicos de forma significativa, mas talvez não tenha dado a devida atenção ao desenvolvimento de competências mais subjetivas e relacionais, como as habilidades para lidar com as dinâmicas emocionais e culturais presentes nas escolas.

Além disso, a adaptação dessas competências ao contexto específico da rede municipal do Rio de Janeiro, com suas diversidades e desafios próprios, continua a ser uma questão em aberto. A realidade das escolas, especialmente as situadas em áreas de vulnerabilidade social, demanda uma gestão que seja não apenas técnica, mas também empática e sensível às necessidades dos alunos e das

comunidades escolares. Nesse sentido, o curso visou proporcionar uma formação que, embora abrangente, ainda pode ser vista como uma tentativa de acomodar muitas responsabilidades e expectativas dentro de uma estrutura formal, sem sempre aprofundar os temas de maneira mais contextualizada e específica.

Portanto, embora o Curso Gestor Educa tenha sido uma importante iniciativa para o aprimoramento da gestão escolar, sua efetividade depende de como ele consegue integrar de forma equilibrada as dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais da função do diretor, levando em conta as peculiaridades de cada escola e a complexidade do cenário educacional. O desafio está em garantir que a formação não apenas ofereça ferramentas práticas e teóricas, mas que também consiga dar conta das dinâmicas emocionais e culturais que são, sem dúvida, parte essencial do trabalho de um gestor escolar.

Cada módulo se concentrou em uma área estratégica, sendo: Módulo 1 - Gestão e Estratégica, Módulo 2 - Gestão com Pessoas, Módulo 3 - Gestão Pedagógica, Módulo 4 - Gestão Compartilhada, Módulo 5 - Fundamentos e Princípios da Educação, e Módulo 6 - Gestão da Organização. A proposta do curso visava capacitar os gestores a não apenas administrar as questões cotidianas da escola, mas também para desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios da educação no século XXI.

A combinação dos módulos descritos visou fornecer aos gestores uma visão ampla e integrada da gestão escolar, abordando tanto os aspectos administrativos quanto pedagógicos e relacionais. Esses módulos são fundamentais para a formação de líderes educacionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. A obra de Linda Darling-Hammond e colegas (2010), que defende a necessidade de preparar diretores para liderar de maneira estratégica, inclusiva e transformadora, a estrutura proposta pelo Curso Gestor Educa se alinha a essa visão, buscando formar gestores que não apenas administrem, mas que também promovam uma educação mais equitativa, de qualidade e adaptada às exigências do século XXI.

No entanto, ao refletir sobre a bibliografia utilizada no curso, percebe-se uma forte influência de fontes internacionais. Embora a obra de Darling-Hammond e outros autores de referência internacional tragam valiosas

contribuições para a formação de líderes educacionais, considerando a complexidade da realidade educacional no Brasil, e mais especificamente no município do Rio de Janeiro, caberia questionar se não seria mais pertinente buscar também fontes nacionais que abordassem as especificidades do contexto local. A realidade brasileira, com suas desigualdades regionais e sociais, exige uma análise mais profunda a ser cotejada com a realidade das escolas brasileiras. Um curso como o Gestor Educa, voltado para diretores da cidade do Rio de Janeiro, poderia se beneficiar de uma abordagem mais contextualizada, com estudos e referências que considerassem a vivência cotidiana dos gestores escolares no Brasil, e principalmente, nas escolas da rede pública da cidade, que enfrentam uma gama extensa de desafios complexos. O uso de referências nacionais poderia trazer mais aderência e relevância prática para a formação dos gestores, ajudando-os a lidar com as questões locais de forma mais eficaz.

As discussões sobre a formação de gestores escolares têm mobilizado diferentes pesquisadores(as), que buscam compreender tanto os desafios enfrentados pelos diretores quanto os limites e as potencialidades dos processos formativos oferecidos pelas redes de ensino. Tamião e Machado (2022), por exemplo, realizaram uma sistematização das produções acadêmicas sobre a temática e apontaram quatro aspectos recorrentes: a ausência de uma política pública consistente para a formação continuada de diretores; a sobrecarga de demandas administrativas que dificulta a atuação pedagógica; a dificuldade de consolidação de uma gestão democrática; e a predominância de uma concepção gerencialista nas ações formativas, com ênfase em metas e eficiência.

As contribuições desses autores evidenciam que a formação dos gestores escolares ainda carece de diretrizes claras e de ações que, de fato, estejam comprometidas com a construção de uma escola democrática, capaz de dialogar com as singularidades de seu território. Miranda e Preto (2022), ao investigarem os desafios enfrentados por diretoras da rede municipal de Santo André (SP), também apontam para a importância de considerar as necessidades formativas reais dos gestores, propondo programas de formação continuada que sejam flexíveis, contextualmente situados e que valorizem a troca entre pares. Destacam ainda o papel da formação em serviço como meio potente para o desenvolvimento

de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da gestão escolar democrática.

Essa necessidade de contextualização e diálogo com a realidade das escolas também é defendida por Aguiar, Ruiz e Silva (2022), ao problematizarem a aprovação da Matriz Nacional de Competências para Diretores Escolares pelo Conselho Nacional de Educação. Os autores identificam, na proposta da matriz, uma forte influência do ideário da Nova Gestão Pública, cuja racionalidade neoliberal tem orientado as reformas educacionais desde os anos 1990 no Brasil. Essa perspectiva tende a tratar a escola como uma organização empresarial, desconsiderando as especificidades do campo educacional. Para os autores, a matriz aprovada reduz a formação de diretores à aquisição de “saberes operacionais” e não dialoga com as demandas concretas das escolas e comunidades, o que compromete a efetividade da gestão democrática e participativa.

Essas reflexões são fundamentais para compreender o contexto em que se insere o curso de formação continuada analisado. Ao longo da formação, os gestores foram incentivados a refletir sobre o papel da educação, as competências que os alunos deveriam desenvolver e como isso deveria ser integrado ao contexto social e cultural das escolas. Essa proposta, que combinava teoria e prática, buscava formar líderes capazes de enfrentar as complexidades do cotidiano escolar.

No entanto, um dos principais desafios observados foi justamente a ausência de uma maior contextualização dos conteúdos. Embora o curso tenha buscado aproximar teoria e prática por meio de atividades diagnósticas e da elaboração de planos estratégicos, parte significativa dos materiais de apoio – em especial aqueles oriundos da administração empresarial – mostrava-se distante da realidade concreta das escolas públicas e da rede em que atuavam os cursistas. Em um município como o Rio de Janeiro, marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, esse distanciamento compromete a relevância e a aplicabilidade da formação.

Nesse sentido, torna-se urgente que os programas de formação continuada sejam planejados a partir de uma escuta atenta das redes e das escolas,

considerando as questões locais, culturais e socioeconômicas que marcam a vida escolar. A formação de gestores deve refletir os desafios enfrentados diariamente, como o enfrentamento das disparidades educacionais, a implementação de políticas de inclusão, a gestão de recursos limitados e as demandas psicossociais de alunos e profissionais. A contextualização dos conteúdos, portanto, é elemento central para que a formação contribua efetivamente para o fortalecimento de uma gestão educacional crítica, sensível e comprometida com a justiça social.

Nos módulos Módulo 3 (Gestão Pedagógica) e no Módulo 4 (Gestão Compartilhada), as propostas eram extremamente relevantes, pois tratavam da centralidade da gestão pedagógica e da importância da colaboração entre os membros da comunidade escolar. No entanto, o Módulo 5 (Fundamentos e Princípios da Educação) limitou-se a abordar conteúdos já amplamente discutidos em diversos outros cursos, gerando questionamentos sobre sua real aplicabilidade no contexto específico do município, ensejando a reflexão sobre a possibilidade substituição de seus temas por outros mais pertinentes, a fim de tornar a formação mais conectada com as necessidades emergentes dos gestores.

Sendo assim, o Curso Gestor Educa se mostrou relevante e significativo, mas também revelou a complexidade de oferecer uma formação que equilibre teoria e prática de maneira eficaz. A experiência vivida pelos gestores durante a pandemia nos oferece valiosas lições sobre a necessidade de adaptação e personalização de cursos de formação para gestores, para que estes possam, de fato, transformar suas escolas e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, de qualidade e adaptada aos tempos que vivemos.

Em uma observação final, é lamentável que o Curso Gestor Educa não tenha sido oferecido em outras edições, especialmente considerando a relevância da formação para os gestores escolares, que desempenham um papel fundamental na implementação de políticas educacionais e no enfrentamento dos desafios cotidianos das escolas. A mudança de governo municipal no ano de 2021 somado

a implementação das Certificações³², marcam o fim do oferecimento do Gestor Educa.

O curso, em sua proposta inicial, surgiu como uma oportunidade significativa de qualificação em um momento de mudanças e demandas crescentes no cenário educacional brasileiro. No entanto, a ausência de continuidade na formação compromete a capacidade dos gestores de acompanhar as rápidas transformações nas práticas pedagógicas, administrativas e sociais, essenciais para a melhoria da qualidade da educação nas escolas.

A continuidade dessa formação é crucial para assegurar que os diretores e diretores adjuntos possam atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e lidar de forma crítica com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A gestão escolar não é um campo estático; pelo contrário, ela está em constante transformação, especialmente no Brasil, onde as mudanças legislativas, as inovações tecnológicas e as novas abordagens pedagógicas demandam líderes cada vez mais capacitados. Formações contínuas seriam fundamentais para garantir que esses profissionais não apenas retenham as habilidades adquiridas, mas também se mantenham em sintonia com as necessidades emergentes do contexto educacional. Além disso, a continuidade permitiria um processo de aprendizado constante, permitindo que os gestores pudessem refletir e revisar suas práticas de acordo com a evolução das necessidades e realidades das escolas.

Outro ponto importante que surge com o tempo decorrido desde a realização do curso é a rotatividade dos gestores escolares. A falta de estabilidade nas posições de diretor escolar, muitas vezes associada à dificuldade de retenção de diretores e adjuntos qualificados, pode comprometer a eficácia da gestão escolar. Saber quantos dos participantes ainda estão atuando como gestores seria relevante para entender a efetividade do curso a longo prazo e sua contribuição para a permanência desses profissionais no cargo. Além disso, é importante avaliar a mobilidade nas escolas, especialmente considerando os desafios

³² Programa de certificações instituído pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro para os gestores de unidades escolares, com o objetivo de conferir grau de qualificação aos profissionais que atuam ou desejam atuar nas funções de Diretor IV e Diretor Adjunto de unidade escolar, bem como os procedimentos necessários à realização da seleção de Gestores Escolares da Secretaria Municipal de Educação - SME.

enfrentados pelos gestores em contextos de vulnerabilidade social e escassez de recursos.

Pesquisas futuras poderiam se concentrar em investigar o impacto a longo prazo do curso, explorando questões como o desenvolvimento contínuo de competências de liderança, a adaptação de gestores a novas exigências educacionais e os efeitos da formação sobre o desempenho das escolas. A análise longitudinal seria uma excelente forma de avaliar se o curso foi realmente eficaz na promoção de mudanças sustentáveis nas práticas de gestão escolar e na melhoria dos resultados educacionais. Além disso, poderia fornecer insights sobre como o conteúdo do curso poderia ser aprimorado para melhor atender às demandas emergentes e às realidades específicas das escolas públicas brasileiras.

De acordo com o livro de Linda Darling-Hammond e colegas, "Preparando Líderes para Mudar o Mundo", a formação contínua e de qualidade para gestores escolares é uma das chaves para a melhoria significativa da educação. A autora argumenta que a liderança eficaz nas escolas depende da capacidade dos gestores de desenvolver uma visão transformadora da educação, engajar a comunidade escolar e promover mudanças pedagógicas e organizacionais significativas. Isso só é possível quando os gestores possuem competências sólidas, não apenas técnicas, mas também relacionadas à liderança, à gestão de pessoas e à construção de um ambiente escolar colaborativo. Nesse sentido, a falta de continuidade formativa no contexto do curso Gestor Educa pode representar um obstáculo para que os gestores desenvolvam essas competências de maneira profunda e contínua, impactando diretamente na transformação das escolas e no aprimoramento da educação.

Portanto, embora o curso tenha sido uma importante experiência formativa, a ausência de edições subsequentes e a falta de um programa de capacitação contínua deixam lacunas na preparação dos gestores escolares, focada não apenas em aspectos administrativos e pedagógicos, mas também em habilidades relacionadas às relações interpessoais e ao enfrentamento das questões sociais e culturais no ambiente escolar.

7. Referências Bibliográficas

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1134-1145, jul./ago. 2020. Disponível em: scielo.br/j/rap/a/3M5gJhkvYCFrmJKZqZyCYQ/?format=pdf&lang=pt

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acesso em: 27 jul. 2020.

AGUIAR, V. B. P.; RUIZ, M. J. F.; SILVA, W. P. M. **A tendência política da matriz nacional de competências para diretores escolares e o nascimento de uma proposta sociopolítica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2686–2705, 2022. Disponível em: [10.21723/riaee.v17i4.16442](https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16442).

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. Revista Brasileira de Sociologia, 2016, 4(7), 49-81.

ARAÚJO, Eduardo Santos. **A formação do diretor de escola - limites e possibilidades**. Revista Triângulo, Uberaba, MG, v.11 n.1 p. 87-101 jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2685/pdf>. Acesso em 26 de junho de 2023.

ARAÚJO, U. F. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. Cadernos de Educação, p. 115-131, julho/dezembro 2008

BARROSO, J. **Administração Educacional e a Abordagem sociológica das organizações escolares**. In: _____. Políticas Educativas e Organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 11-40.

BASÍLIO, A. L. **Organização de estudantes na sala de aula não deve ser fixa, mas mudar conforme intenção pedagógica**. Centro de Referência em Educação Integral, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/organizacao-de-estudantes-na-sala-de-aula-nao-deve-ser-fixa-mas-mudar-conforme-intencao-pedagogica/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BERGMANN, J.; SANS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BINI, G. e outros. **Los libros de texto en la América Latina**. México. Nueva Imagem. 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os Dilemas da Gestão Escolar**. – 1. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2020.

CARVALHO, C. P. de, OLIVEIRA, A. C. P. de, & LIMA, M. de F. M. de. (2014). **Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar**. Estudos Em Avaliação Educacional, 25(59), 50–76. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea255920142856>

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela. **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: Enap, 2015, p. 23-51.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. IN: BROOKE, N & SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 26-32.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2015.pdf?query=LICENCIATURA

Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, p. 3-23. 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5a Ed. – Porto Alegre: Penso, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs**. Stanford Educational Leadership Institute (SELI), 2010.

DAY, C.; SAMMONS, P. **Successful leadership: a review of the international literature**. Berkshire: CFBT, 2013.

Decreto Rio N° 47.246, de 12 de março de 2020. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0ecyr>

DRABACH, N. P.; KLEN-ALVES, V. **As Estratégias para a Educação Pública no Distrito de Athens-Clarke County, no Estado da Geórgia, Estados Unidos e suas Interfaces com o Gerencialismo**. Educere et Educare, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23995>.

ERNICA, M. e RODRIGUES, E. C. (2020) **Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero**. Educação & Sociedade [online]. V. 41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.228514>

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, p. 640-666, 2012. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>

FAIRHURST, G. T. **O poder do enquadramento: criar a linguagem da liderança**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva B. **Formação Continuada de professores: Perspectiva humana e emancipatória**. i. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2024

FERNÁNDEZ, Silvina J. **Desafios da formação inicial e continuada de gestores escolares: Quais saberes são necessários?** XX ENDIPE / Rio 2020 – Fazeres-saberes pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas.

FLACH, S. de F.; LIMA, M. F. **(Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.124331. Disponível em:

FORTUNATI, J. **Gestão de educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 168 p

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, I. C. B. et al. **Ensino Remoto para Quem? Relato de Experiências em Quatro Escolas Públicas do Rio de Janeiro Durante a Pandemia da COVID- 19**. EaD em Foco, v. 10, n. 3, e1310, 2020. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1310>

INSTITUTO SINGULARIDADES. São Paulo. <https://institutosingularidades.edu.br/>. Acesso em: 24 de março de 2024.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 31, n. 1, p. 45 - 64 jan./abr. 2015.

LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S.; ANDERSON, S; WAHLSTROM, K. **How leadership influences student learning: review of research.** NY: The Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, K; HARRIS, A; HOPKINS, D. **Seven Strong claims about successful school leadership.** School Leadership and Management. Vol. 28, N° 1, February 2008, pp. 27 a 42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. **Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2011, 223p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo, Curitiba, 2009.

MARIANO, Sandra R. H. **Formação de diretores de escolas no Brasil: Desconexão e isolamento da base de conhecimento internacional contemporânea em administração da educação.** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. Novembro, 2021.

MARKS, H. M; PRINTY, S. M. **Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership.** Education Administration Quarterly. Ago, 2003.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. A. **Trajetórias de formação e profissionais dos diretores de escolas municipais: respostas declaradas ao questionário contextual da Prova Brasil (2015).** Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 13. julho de 2018.

MAULINI, O.; THURLER, M. **A organização do trabalho escolar. Uma oportunidade para repensar a escola.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** Malheiros Editores, 35ª Edição. 2009.

MENDONÇA, E. F. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, no. 75, agosto/2001, p. 84-108.

MIRANDA, Nonato Assis de; PREARO, Leandro Campi; BUENO, Heloisa Poleti de Souza. **A formação do diretor de escola e o desempenho estudantil: qual a relação?** Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 554–575, 2020. DOI: 10.28998/2175- 6600.2020v12n28p554-575. Disponível em:

MORAES, J.; MARIANO, S. R. H.; DIAS, B. F. B. **A eficácia da formação em gestão para gestores de escolas públicas.** Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S. l.], v. 10, no 19, p. e53334, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/e53334>. Acesso em: 3 jul. 2024.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, no 177, p. 679-697, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146873>

NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da Educação do final dos Anos 70: o nascimento do Paradigma da Reprodução.** Em Aberto, Brasília, 9(46), 49-59, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i46.1774>

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** In: GAUTHIER, Clermont et al. (Orgs.). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 15-34

OECD. **Improving school leadership: Case studies on systems leadership.** 2008. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264039551-en. Acesso em: 14 mar. 2019.

OLIVEIRA et al. **Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 36, n. 2, p. 473 - 496, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99857/58107> Acesso em: 26 de junho de 2023.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. & CARRASQUEIRA, K. (2020). **Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil.** Educar em Revista, 36, e70499. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499>

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 23 e 230015 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>

OLIVEIRA, A. C. P.; PARADA, I. P.; CRUZ, L. G. M. da. **Gestão Educacional em tempo de pandemia: o que propõem as redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro?** Raízes e rumos, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 09–35, 2020. DOI: 10.9789/2317-7705.2020.v8i2.09-35. Disponível em: <https://seer.unirio.br/raizeserumos/article/view/10286>.

OLIVEIRA, V.; ABRUCIO, F. **Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito.** In: PIRES, R.; LOTTA, G. e OLIVEIRA, V. (orgs). Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea: Enap, 2018. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8605>

PAULA, A. P. P. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social.** Revista de Administração Educacional, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

QUINN, R. **Competências gerenciais: a abordagem de valores concorrentes na gestão.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2012

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 281, de 14 de setembro de 2021.** Institui o Programa de Certificação e dispõe sobre a seleção de gestores. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 set. 2021. Seção 1, p. 60.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes.** IN: BROOKE, N & SOARES, J. F. Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.335-392.

SAMMONS, P. **School effectiveness: coning of age in the 21st century.** Lisse, swets and zeithing publishers, 1999.

SAMPAIO, G.; OLIVEIRA, R. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(3), 511 – 530, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>

SARAIVA, A. M. A. **Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação.** Acta Scientiarum. Education, v. 44, n. 1, p. e 55784, 29 ago. 2022.

SEGATTO, C. L.; EXNER, M. K. & ABRUCIO, F. L. **Gestores escolares como gerentes de nível de rua: tipologia de diretores em escolas municipais brasileiras.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29 (62), 2021. Disponível em:

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008

SILVA, Maria Abádia da. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018. Disponível em: <
<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v18n56/1981-416X-rde-18-56-253.pdf>>.
 Acesso em 26 de junho de 2023.

SILVA, Samara Louise da Cunha; FERREIRA, Raíssa Matos; SILVA, Maria Quitéria da; PEDRAZA, Ivón Raquel Díaz; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **A sobrecarga de trabalho de professoras durante o ensino remoto em tempos de pandemia da COVID-19: análise a partir da psicologia sócio-histórica**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2022.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155– 186, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2121>.

SOUZA, A. R. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr.

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

SOUZA, A. R.; OLIVEIRA, A. C. P. de; PAES DE CARVALHO, C. **Como os estados e os municípios capitais no Brasil regulamentam as competências do diretor escolar**. PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO), v. 18, p. 1-19, 2023. Disponível em:

TAMIÃO, C. T. M.; MACHADO, C. **O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar?** Jornal de Políticas Educacionais. V. 16, e 87161. Agosto de 2022.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo. **Formação de diretores: Exigência à melhoria da gestão escolar**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. 2012. Disponível em:

TSCHANNEN-MORAN, M. **Trust matters: leadership for successful schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor?** Dialogia, São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6078/3100>>. Acesso em 26 de junho de 2023.

YIN, R. K. (2015). **Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.)**. SAGE Publications.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEFERINO, A. M. B. et al. **Feedback como estratégia de aprendizado no Ensino Médico**. Rev. Bras. Educ. Med. [online], 2007, v. 31, n. 2, p. 176 179.