

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
PROMESTRE - Mestrado Profissional Educação e Docência

Ana Paula Ferreira Martins

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: uma experiência de
formação para gestores da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte**

BELO HORIZONTE
2025

Ana Paula Ferreira Martins

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: uma experiência de formação para gestores da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda

Coorientador: Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Angelo

BELO HORIZONTE
2025

M386d
T

Martins, Ana Paula Ferreira, 1980-

A dimensão pedagógica da gestão escolar [manuscrito] : uma experiência de formação para gestores da rede pública municipal de Belo Horizonte / Ana Paula Ferreira Martins. -- Belo Horizonte, 2025.

130 p : enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.

Coorientador: Fabrício Vinhas Manini Angelo.

Bibliografia: f. 106-111.

Anexos: f. 111-130.

1. Educação -- Teses. 2. Administração escolar -- Teses. 3. Administradores escolares -- Formação profissional -- Teses. 4. Sistemas de escolas municipais -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 5. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Angelo, Fabrício Vinhas Manini, 1983-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.2

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ANA PAULA FERREIRA MARTINS

Realizou-se, no dia 08 de julho de 2025, às 14:30 horas, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 629ª defesa de dissertação, intitulada A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: Uma experiência de Formação para Gestores da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, apresentada por ANA PAULA FERREIRA MARTINS, número de registro 2023658416, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Fabrício Vinhas Manini Ângelo - Coorientador (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Sabina Maura Silva (CEFET-MG), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES: DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
 Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de julho de 2025.

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)

Prof. Fabrício Vinhas Manini Ângelo (Doutor)

Prof(a). Sabina Maura Silva (Doutora)

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Fabício Vinhas Manini Angelo, Usuário Externo**, em 17/07/2025, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Chefe de departamento**, em 17/07/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sabina Maura Silva, Usuária Externa**, em 22/07/2025, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 27/08/2025, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4322780** e o código CRC **20A311B4**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois sem minha fé nele e na sua força me impulsionando a nunca desistir eu não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus pais Silvio e Arlete, por sempre investirem em mim, na minha formação humana e intelectual e por sempre acreditarem que eu daria certo me dando apoio e auxílio, orando por mim e me ajudando... minha gratidão eterna.

Às minhas filhas Lisa e Laís, amores da minha vida, razão da minha luta diária para ser exemplo de força e superação. Amo vocês, obrigada por compreenderem minha correria na busca da realização deste sonho e por me incentivarem. Amo vocês!

Aos meus irmãos Sauley e Sandro e a todos os meus familiares e amigos que de alguma forma sempre torceram por mim, minha gratidão.

Aos colegas do Mestrado Paulo, Sabrina e especialmente a Marília, pelas trocas de experiências e pelas ajudas no decorrer desta caminhada acadêmica, meu muito obrigada.

Às gestoras participantes desta pesquisa, obrigada pelo apoio e pelo tempo tão precioso de vocês dedicado a me ajudar.

Aos professores da Faculdade de Educação, especialmente às professoras da linha Didática e Docência Ana Saraiva e Carmem e ao Professor Bernardo da linha de Museus, obrigada pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus orientadores Vanessa Eleutério e Fabrício Vinhas, obrigada pelo incentivo, apoio, e aprendizado adquirido. Vocês foram peça fundamental na concretização deste sonho, um exemplo a ser seguido. Desejo que Deus os abençoe sempre!!! Eterna gratidão!!!

“Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos.

Acreditar nos valores humanos e ser otimista...”

“Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores.”

“Com as pedras que me atiraram construí a minha obra...”

“Feliz aquele que aprende o que ensina e transfere o que sabe.”

Trechos de Cora Coralina

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a dimensão pedagógica da gestão escolar, no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. De natureza exploratória e abordagem qualitativa, utilizou recursos de pesquisas participativas e ferramentas da Análise Crítica do Discurso (ACD). Por meio da construção de uma proposta piloto de formação para gestores, abordando a dimensão pedagógica do gestor na escola, foi possível mapear a visão da equipe gestora de escolas da referida rede. Esse mapeamento contribuiu para a avaliação e a revisão da proposta inicial, em diálogo com as participantes, buscando compreender as lacunas na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas. O cenário da pesquisa foi construído durante o curso de atualização intitulado “*Curso de Formação Continuada para Gestores*”, do qual participaram três equipes gestoras selecionadas entre nove convidadas. Partiu-se da hipótese de que o gestor escolar é uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e que o envolvimento com a gestão das aprendizagens pode ser aprimorado por meio da formação continuada. Os resultados da pesquisa demonstram que essa formação pode contribuir para o aprimoramento da atuação dos gestores nessa dimensão. Pretendeu-se, com base na análise dos dados, apontar elementos que demonstram a importância de uma formação voltada à dimensão pedagógica da escola, destacando fatores que dificultam ou favorecem sua eficácia. O produto da pesquisa é uma proposta formativa destinada aos gestores escolares, construída com base nas intervenções realizadas e nos resultados obtidos. Acredita-se que essa pesquisa contribuirá para o fortalecimento da parceria entre universidade, escola e gestores, e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Palavras-chave: gestão escolar; dimensão pedagógica; formação continuada.

ABSTRACT

The research focuses on the pedagogical dimension of school management within the context of the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brazil. Exploratory in nature and based on a qualitative approach, it employed participatory research methods and tools from Critical Discourse Analysis (CDA). Through the development of a pilot training proposal for school managers—addressing the pedagogical role of the manager within the school—it was possible to map the perceptions of school management teams in this network. This mapping contributed to the evaluation and revision of the initial proposal, in dialogue with the participants, aiming to understand the gaps in school managers' performance in relation to everyday pedagogical practices. The research setting was developed during a continuing education course entitled “*Continuing Education Course for School Managers*”, in which three management teams participated, selected from among nine invited schools. The study was based on the hypothesis that the school manager plays a key role in the teaching and learning process and that their involvement in learning management can be enhanced through continuing education. The research findings demonstrate that such training can contribute to the improvement of managers' performance in this area. Based on the data analysis, the study aimed to identify elements that demonstrate the importance of training focused on the pedagogical dimension of schooling, highlighting factors that either hinder or support its effectiveness. The outcome of the research is a training proposal for school managers, developed based on the interventions carried out and the results obtained. It is believed that this research will contribute to strengthening the partnership between universities, schools, and school managers, as well as improving the quality of education in municipal schools in Belo Horizonte.

Keywords: school management; pedagogical dimension; continuing education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: O CAMINHO TRILHADO	18
1.1 O que apontam as pesquisas no campo da educação	18
1.1.1 Gestão pedagógica/formação de gestores escolares	20
1.2 Caminho metodológico da pesquisa	30
1.2.1 Análise Crítica do Discurso (ACD) segundo Fairclough: fundamentos metodológicos, definição e caráter crítico-social	31
1.3 construção das categorias analíticas na pesquisa em foco	34
2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS TEORIAS	37
2.1 O contexto histórico da gestão escolar no Brasil	38
2.2 Gestão escolar: conceitos e dimensões	41
2.3 A gestão pedagógica como conceito em disputa: o que é gestar na dimensão pedagógica?	43
2.4 A Disputa entre a Racionalidade Técnico-Administrativa e a Racionalidade Pedagógica no campo da Gestão Escolar	50
3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS GESTORAS: TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO	55
3.1 A dimensão pedagógica sob o ponto de vista da gestão escolar	55
3.2 A Análise Crítica do Discurso (ACD) e as categorias discursivas	59
3.2.1 Categorias analíticas adaptadas ao curso de formação de gestores: exemplos	60
3.3 A formação docente e o lugar da escuta	66
3.4 Planejamento e reorganização do trabalho pedagógico	77
3.5 Conflito de discursos na pesquisa: tensões e disputas no campo da gestão pedagógica	84

4	FORMAÇÃO DE GESTORES E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA	86
	4.1 Produto educacional final: a importância da formação dos gestores escolares voltada para dimensão pedagógica	88
	4.2 O produto educacional final e sua relevância nas análises da pesquisa	92
	4.3 Análises dos módulos formativos abordados no produto educacional	96
	CONCLUSÃO	99
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	111
	Anexo I - Plano do curso inicial de formação continuada para gestores	111
	Anexo II - Questionário de intenção de participação no curso de formação continuada e na pesquisa	117
	Anexo III - Questionário de sondagem e expectativas em relação ao curso de formação continuada.	118
	Anexo IV - Questionário de encerramento do curso de formação continuada	120
	Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	123

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justifica-se pela experiência da pesquisadora como Gestora Escolar na Rede Municipal de Belo Horizonte por sete anos (2015-2021). Foi nesse período que foi vivenciado um dos maiores desafios profissionais da carreira saindo da atividade micro de uma coordenação pedagógica e indo para o macro de gerir uma instituição com 120 funcionários, 3 turnos e mais de 900 alunos em uma comunidade carente da Região Norte de Belo Horizonte.

Durante os anos à frente da direção da escola, o objetivo sempre foi o de desempenhar bem todas as funções de uma boa gestão nas esferas administrativas, financeiras e pedagógicas, mas essa última, a pedagógica, sempre foi dedicado um olhar mais atento por entender que o gestor era o primeiro responsável pelos processos pedagógicos dentro da instituição e por isso deveria ser inspiração para a equipe.

Por entender que o papel do gestor era o de articular e monitorar a gestão da aprendizagem na escola, havia sempre uma procura em melhorar os processos de ensino aprendizagem e de melhorar os resultados internos e externos da escola. Mas no decorrer dos sete anos de gestão, apesar de muitos saldos positivos do trabalho que era realizado, algumas vezes os resultados na aprendizagem não eram tão satisfatórios e isso trazia muita preocupação e inquietação. A pergunta que sempre se colocava era: o que fazer enquanto gestora para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos? Como colher bons resultados? O que fazer para melhorar o processo de aprendizagem?

Nessa transição do cargo de gestora para o retorno para sala de aula nos dias atuais e a partir das experiências vivenciadas na gestão, ficou perceptível que há uma lacuna, um problema na formação de gestores na Rede Municipal de Belo Horizonte, lacuna essa localizada na gestão dos processos pedagógicos.

Identificar possibilidades de como preencher essa lacuna na formação dos gestores na Rede Municipal de Belo Horizonte com foco na dimensão pedagógica foi o foco desta pesquisa. Pretendeu-se investigar essas possibilidades através de uma proposta de curso de formação continuada onde a pesquisadora irá, durante o curso, dialogar com outros gestores sobre esses aspectos da gestão pedagógica e mapear essas lacunas na mediação pedagógica, se elas existem de fato e como elas podem ser preenchidas através da formação continuada.

Após a realização do curso chegou-se à uma proposta de formação para gestores à luz dos resultados da pesquisa para propor para toda Rede Municipal, como produto educacional do Promestre, um curso que contribuirá para formação dos gestores no âmbito da dimensão pedagógica da escola.

Sendo assim, no decorrer do percurso da pesquisa, vieram alguns questionamentos: por que ter como objeto de pesquisa o gestor escolar em uma linha de didática e docência? Essa resposta se justifica por entender que “a dimensão pedagógica da gestão escolar envolve o currículo e a ação docente, ou seja, a aprendizagem dos estudantes e os processos formativos de professores” (Barros, Lyza et al, 2022., p. 339), que são foco dos estudos da presente linha de pesquisa e, também, por entender que uma ação efetiva do gestor escolar nos processos acima, de forma democrática e participativa, podem fortalecer a dimensão pedagógica da gestão escolar trazendo avanços e benefícios no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Segundo Libâneo, não se quer dizer que o sucesso da escola reside unicamente na figura do diretor

... Trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros. (LIBÂNEO, 2004, p. 113.)

Diante desse objeto de pesquisa que é o gestor escolar atuando na dimensão pedagógica é que a pesquisa investigou se as responsabilidades pelo sucesso escolar devem ser partilhadas por toda a equipe, tendo o diretor da escola como o grande articulador desse processo. Com o respaldo em Alarcão (2010), entende-se que o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente.

A autora destaca nesse sentido a importância de refletir sobre a gestão de uma escola reflexiva como uma gestão integrada de pessoas e a bem das pessoas, trazendo para o centro da arena educativa não apenas o aluno ou o professor, mas todo o elemento humano que constitui a escola.

No início dessa pesquisa havia o interesse de identificar práticas bem sucedidas dos gestores em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte e essas práticas seriam apresentadas em forma de um produto educacional que seria uma Formação Continuada para Gestores.

Após muito diálogo com a orientadora e coorientador da mesma, o produto educacional foi redimensionado. No entendimento de que o Mestrado Profissional do Promestre é um curso que inspira a produção educacional, veio a proposta de que essa pesquisa produzisse um curso de Formação Continuada para Gestores na perspectiva da dimensão pedagógica, na metodologia de uma pesquisa-ação.

Através da avaliação dos resultados desse curso que a pesquisa produziu, dialogando com as escolas investigadas, obteve-se uma produção final do mesmo, que será apresentada à

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED como sugestão para ser ministrado para gestores em exercício ou como critério para participação no pleito no processo de eleição para gestores. É importante ressaltar que o curso aplicado na pesquisa foi um piloto, a versão final foi reelaborada, em alguns módulos, após pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte pergunta: Como realizar uma formação continuada de gestores, tendo como foco a dimensão pedagógica da escola? A proposta de produção do curso de formação de gestores na pesquisa trouxe algumas hipóteses que foram investigadas ao longo do mesmo, tais como: a gestão escolar muitas vezes se envolve mais nos processos administrativos e financeiros e delega inteiramente a função pedagógica à coordenação. Momentos de formação continuada voltados exclusivamente para o pensar e o fazer pedagógico da gestão, são poucos e escassos.

Partindo do pressuposto de que o gestor escolar possa ser o grande articulador da dimensão pedagógica da escola e que a formação continuada pode auxiliar para o resgate ou para a reflexão desse fazer em sua função de gestar a escola, entendeu-se que a relevância desta pesquisa se colocou exatamente na perspectiva do diálogo entre a Universidade e a escola na aplicação de uma formação continuada para gestores que teve a colaboração dos mesmos para seu aperfeiçoamento como um produto final. O objetivo foi dialogar e refletir sobre estratégias que poderiam auxiliar na melhoria da qualidade do ensino em colaboração com as teorias da pesquisa e a experiência/resposta dos gestores.

Partindo da importância do papel do gestor no acompanhamento da dimensão pedagógica escolar, o repensar sobre o papel da gestão nesse aspecto, deve partir não apenas da própria escola, mas de cursos de formação continuada que proporcionem essa reflexão. É importante que esses cursos de formação continuada de diretores sigam uma perspectiva sistematizada, condizente com a situação atual do contexto escolar buscando solucionar problemas que lá surgem, assim sendo

Não se trata de uma questão pedagógica ou de trocar algum conteúdo por outro. O projeto de formação adequada de gestores deve ser discutido de maneira profunda, sistêmica e integral. É fundamental a partir do reconhecimento das mudanças profundas que atravessam nossos sistemas educativos e a partir daí, delinear eixos do debate: novas funções dos estados nacionais em sistemas educativos crescentemente descentralizados, novas demandas em atender os níveis regionais e locais, funcionários públicos na área educativa, a população objeto e a quem se destina essa formação, os encarregados de proporcionar essa formação e os critérios para elaborar programas mais pertinentes e viáveis. (UNESCO, 2000, p.04).

Ao refletir sobre o propósito último da educação, surge inevitavelmente a pergunta:

para que serve a escola? Para que — e para quem — trabalham os prédios escolares, os professores, os funcionários, as secretarias de educação e os gestores?

O fim máximo da educação escolar é o ensino e a aprendizagem e ambos de qualidade. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) diz o seguinte

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ... IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996. Art. 4. § 4º).

Partindo dessa ideia, que na verdade é uma lei, uma obrigatoriedade, tem a educação escolar pública o dever de oferecer padrões mínimos de qualidade no ensino nas escolas com insumos, ou seja, equipamentos, pessoal, material, infraestrutura adequada e indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tornando este o grande desafio da educação nos dias atuais.

A partir daí a escola se torna um espaço privilegiado do ensino e da didática e sobre ela recai a responsabilidade da mediação e da garantia do ensino. Para Koltermann e Nehring (2018, p. 03) “a escola, a sala de aula, constitui-se em um local privilegiado para organizar, reorganizar a transmissão e a construção do conhecimento, este se faz a partir de ações previamente planejadas, sistemáticas e intencionais, desenvolvidas pelo professor”.

Todos os atores sociais envolvidos no ato de ensinar dividem essa responsabilidade. Porém, entende-se que o gestor escolar é o primeiro grande responsável por gerenciar o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Essa condução da gestão do trabalho pedagógico é de sua responsabilidade. De acordo com Lück

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p.17).

Para a autora ao gestor escolar cabe o papel de liderança na organização do trabalho pedagógico, de orientador e articulador, ele não irá fazer todo o trabalho sozinho, mas é dele o papel de orientar sua equipe na tarefa de criar um ambiente favorável para que as aprendizagens aconteçam no nível mais elevado.

E como adquirir essa competência? Os gestores são formados em níveis acadêmicos para exercerem essa função? Como se dá a escolha dos diretores para assumir essa função e é um pré - requisito uma formação específica em gestão escolar para se assumir este cargo nas

escolas municipais de Belo Horizonte? Quais são as atribuições exigidas para o cargo nas escolas do município e que dialogam diretamente com a gestão da aprendizagem e a dimensão pedagógica da escola?

Ao responder algumas das questões acima, essa pesquisa dialogou sobre a importância de uma formação continuada de qualidade, voltada especificamente para a dimensão pedagógica da gestão escolar.

O Município de Belo Horizonte, localizado no Estado de Minas Gerais, tem hoje 178 escolas apenas de Ensino Fundamental, de acordo com fonte atualizada no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ressalta-se aqui o número de escolas de ensino fundamental, pois foi essa modalidade de ensino foco da pesquisa.

Atualmente os gestores escolares (diretor e vice-diretor) para assumirem o cargo de gestão precisam ser eleitos pela comunidade escolar de acordo com a última Portaria SMED Nº 225/2021. Para se candidatar ao cargo de diretor ou vice - diretor o interessado precisa ser professor efetivo da Rede Municipal de Belo Horizonte, estar em exercício na unidade escolar a qual pretende candidatar, possuir formação mínima de nível superior e possuir experiência de no mínimo três anos em qualquer vínculo funcional no cargo efetivo de professor municipal no caso aqui para as escolas de ensino fundamental. Não há a exigência na portaria de que a formação de nível superior seja em Pedagogia ou que haja alguma formação extra em gestão escolar para se candidatar ao cargo de gestor.

De acordo com Decreto Nº 17.005, de 31 de Outubro de 2018, dentre as variadas atribuições dos diretores das escolas municipais de Belo Horizonte estão

supervisionar os processos pedagógicos da unidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino por ela ofertados; supervisionar o monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de instrumentos de avaliação interna e de indicadores educacionais definidos pela Smed; formular estratégias para promover elevação gradativa dos padrões de aprendizagem escolar e supervisionar sua execução. (Belo Horizonte , MG, 2018).

Lendo o decreto na íntegra percebeu-se que a nenhum outro cargo são atribuídas essas funções acima nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, cabendo ao vice-diretor funções mais de ordem administrativa e ao coordenador pedagógico geral aspectos mais técnicos relativos aos processos pedagógicos tais como organização dos conselhos de classe, planejamento participativo, articulação entre programas e projetos e formação de professores.

Em 2010, uma pesquisa foi desenvolvida pelo Professor Luiz Fernando Abrucio, em

parceria com a Fundação Getúlio Vargas, sobre gestão escolar e qualidade da educação em dez escolas paulistas, o estudo detectou vários aspectos relacionados à gestão escolar com influência sobre os resultados das escolas, um deles foi o aspecto formativo “a presente pesquisa mostrou que, para a amostra escolhida, é o aspecto formativo que possibilita em boa medida, o exercício da liderança. Em outras palavras, é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham esse dom natural” (ABRUCIO, 2010, p. 253).

Outro dado interessante que esse estudo do Professor Abrucio traz e que dialoga diretamente com a presente pesquisa e com os estudos da linha de didática e docência é a importância da gestão da aprendizagem trazendo uma constatação importante para ser analisada

...É essencial que o diretor se envolva neste processo - algo que raramente ocorre em todo o país, conforme revelou a pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita, segundo a qual somente 8% dos diretores declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. E aqui aparece, então, o maior problema da gestão das escolas: a gestão da aprendizagem. (ABRUCIO, 2010, p. 265).

Os pesquisadores do estudo de Abrucio (2010), colocam a questão acima como “o ponto mais frágil” das escolas estudadas considerando que talvez este seja o tema que mais tenha de ser desenvolvido nas políticas públicas, uma questão que deve ser repensada, em termos de políticas públicas, que foi ponto fundamental de investigação desta pesquisa que é “a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do gestor escolar...” (ABRUCIO, 2010, p. 272).

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhasse a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que pudesse contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos se propôs: avaliar e ajustar a proposta de formação continuada para gestores escolares voltada para a discussão, problematização e reflexão da dimensão pedagógica da escola; identificar, a partir de levantamento inicial realizado, durante a formação continuada, as lacunas na formação dos gestores no tocante às relações de seu trabalho com a prática pedagógica da escola em que atuam; analisar através dos resultados da avaliação sobre a formação realizada, pontos positivos e negativos do que foi apresentado no curso, propondo adequações caso necessário; perceber, por meio das narrativas dos gestores, os efeitos do curso na sua compreensão sobre seu papel e as suas possibilidades de atuação junto às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola em que atuam.

Para participar da pesquisa, os gestores foram selecionados a partir do levantamento do desejo de participação do curso através de um formulário do google enviado para todos os

gestores das escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte/MG. Essa seleção será mais detalhada no decorrer da pesquisa. A análise dos dados foi realizada através da ACD (análise crítica do discurso). O campo de pesquisa foi o próprio curso de formação de gestores, utilizando recursos de pesquisas participativas.

Esta pesquisa foi organizada em 4 capítulos. O capítulo 1, *A Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar: O caminho trilhado*, apresenta um levantamento bibliográfico da literatura produzida acerca da temática desta pesquisa, além de apresentar o percurso metodológico. O capítulo 2, *A Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar: O que dizem as teorias*, apresenta as concepções teóricas dos autores que embasam esta pesquisa, a partir desses referenciais teóricos são definidos os conceitos de gestão e de dimensão pedagógica da gestão escolar. O capítulo 3, *Análises das Entrevistas das Gestoras: Todo ponto de vista é a vista de um ponto*, traz as análises de campo durante o curso de formação de gestores e está dividido em subtópicos que perpassam as categorias de análise do discurso (ACD) encontradas na pesquisa. O capítulo 4, *Formação de Gestores e Reconfiguração do Trabalho na Escola Pública*, discorre sobre a formação inicial e continuada da gestão escolar e traz a importância da qualificação e formação em serviço atrelada ao modelo de gestão democrático-participativo, além de apresentar a versão final do Produto Educacional que foi reelaborado ao fim da pesquisa.

1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR : O CAMINHO TRILHADO

A construção desta dissertação envolveu uma articulação entre a investigação teórica e a intervenção formativa, características que conferem à pesquisa um caráter aplicado e comprometido com a transformação das práticas educativas. O percurso metodológico adotado se sustenta na abordagem qualitativa e na perspectiva da pesquisa participativa, com inspiração na Análise Crítica do Discurso (ACD), a fim de compreender como a dimensão pedagógica da gestão escolar se manifesta no cotidiano das escolas e pode ser fortalecida por meio de processos formativos.

Antes da realização do trabalho de campo, foi conduzido um levantamento bibliográfico sistematizado com o objetivo de conhecer o estado da arte sobre o tema da gestão escolar, com especial atenção à produção acadêmica voltada para a dimensão pedagógica, para a formação de gestores e para as políticas públicas que regulam e influenciam essa prática.

Esse levantamento, mais do que subsidiar o referencial teórico da pesquisa, contribuiu para a **compreensão do problema investigado**, permitindo identificar **questões já estudadas e lacunas ainda não suficientemente exploradas** na literatura da área. Tal análise foi essencial para fundamentar a relevância científica da investigação, uma vez que direcionou o olhar da pesquisadora para aspectos ainda pouco abordados e que se mostraram significativos no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Neste capítulo, portanto, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa, iniciando-se pelo levantamento bibliográfico, seguido da caracterização do objeto, da descrição da abordagem adotada, dos procedimentos de produção e análise dos dados, e das considerações éticas que orientaram o desenvolvimento do estudo.

1.1 O que apontam as pesquisas no campo da educação

A presente seção tem como objetivo apresentar um levantamento das pesquisas já realizadas no campo da Educação que tratam da temática da gestão escolar, com ênfase na dimensão pedagógica do trabalho dos gestores. Tal levantamento bibliográfico constituiu um passo fundamental no processo de construção do problema de pesquisa, pois permitiu compreender como diferentes estudos abordaram a temática, com quais enfoques teóricos e metodológicos, e que aspectos têm sido mais ou menos explorados na produção acadêmica

recente.

Ao realizar essa análise do estado da arte, buscou-se identificar as contribuições que as investigações anteriores oferecem à compreensão do papel da gestão na organização dos processos pedagógicos nas escolas públicas. Mais do que um simples mapeamento temático, este movimento visou localizar tendências, abordagens recorrentes e eventuais limites das pesquisas já consolidadas. Com isso, tornou-se possível evidenciar lacunas, ausências ou pontos de tensão que ainda carecem de estudos mais aprofundados — especialmente no que se refere às práticas cotidianas de gestores escolares e às estratégias formativas voltadas à sua atuação pedagógica.

Essas lacunas não apenas orientaram a (re) formulação do objeto desta dissertação, mas também fundamentaram sua validade científica, na medida em que a investigação aqui proposta se posiciona para ir além do que já foi investigado, buscando contribuir com novos dados, interpretações e/ou caminhos de formação no campo da gestão pedagógica.

Desse modo, o levantamento realizado nesta seção não se limita à revisão do que se sabe: ele cumpre também a função de demarcar o que ainda precisa ser conhecido, analisado ou problematizado, legitimando a proposta deste estudo enquanto produção inédita e socialmente relevante.

Como instrumento metodológico de busca e de registro do levantamento bibliográfico, foi escolhido o “Estado do Conhecimento” ou “estado da arte” por considerar que essa forma de registro é mais didática para a apresentação e compreensão dos dados levantados. Para Ferreira, 2002 apud Soares, 1987

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

A procura por teses e dissertações foi realizada na Plataforma CAPES e a análise se deu a partir dos resumos dos trabalhos encontrados. A presente pesquisa tem como objetivo geral construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas.

A construção dessa proposta de formação para gestores parte da hipótese de que a escola onde o gestor acompanha de perto o trabalho pedagógico tem mais êxitos nos processos de ensino aprendizagem. Sendo assim, para conduzir essa busca pela plataforma CAPES, foram utilizadas em princípio palavras-chave como: gestão pedagógica, gestão escolar e formação de gestores escolares.

Quando essas palavras-chave foram utilizadas em conjunto para a busca foram localizados na base de dados, 56 trabalhos, sendo que destes 49 não estavam relacionados com a presente pesquisa e não estarão presentes nas análises, 03 são voltados para a formação de gestores escolares na perspectiva da melhoria da aprendizagem escolar e 04 são voltados para a gestão pedagógica dos processos escolares. Pelo pouco material obtido, houve, então, a necessidade de refinar a busca pesquisando as palavras-chave gestão pedagógica e formação de gestores escolares separadamente.

Sendo assim, ao buscar pela palavra “gestão pedagógica” foram encontrados 66 trabalhos, sendo que destes apenas 06 estão relacionados com a hipótese dessa pesquisa de que a escola onde o gestor acompanha de perto o trabalho pedagógico pode vir a ter mais êxitos nos processos de ensino aprendizagem.

Os demais 60 trabalhos estavam mais relacionados a questões pedagógicas escolares que não estavam relacionadas ao trabalho do gestor na dimensão pedagógica. Ao buscar pela palavra-chave “formação de gestores escolares” foram encontrados 37 trabalhos, destes 08 trabalhos estão relacionados ao objetivo geral desta pesquisa de elaboração de um curso de gestores voltado para a dimensão pedagógica da escola trazendo discussões sobre formação inicial e continuada dos gestores e as implicações na prática pedagógica.

Dentre esses trabalhos foi possível destacar pesquisas onde o produto final, também, foi a produção de cursos voltados para gestores escolares, apesar da semelhança, o presente trabalho desta pesquisa se diferencia desses encontrados na busca em relação à metodologia de pesquisa utilizada para se chegar à construção do produto final.

1.1.1 Gestão Pedagógica/Formação de Gestores Escolares

A) Gestão Pedagógica

A partir do levantamento dos trabalhos científicos na base de dados da Plataforma CAPES, tanto ao optar pela busca conjunta das palavras - chave “gestão escolar”, “gestão pedagógica” e “formação de gestores escolares” onde foram encontrados 04 trabalhos

relevantes, quanto na busca separada pela palavra “gestão pedagógica” foram encontrados 06 trabalhos relevantes, apresenta-se aqui para análise, no total, 10 trabalhos que se relacionam diretamente com o objeto desta pesquisa, que é a dimensão pedagógica da gestão escolar, a gestão atuando e gerindo a ação pedagógica na escola e como essa atuação reflete ou não na melhoria da aprendizagem.

Analisar esses trabalhos trouxe à luz o que já foi escrito nessa temática e apontar o que ainda precisa ser respondido. Todas as pesquisas encontradas foram desenvolvidas em cursos de mestrado acadêmico e profissional.

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos sobre Gestão Pedagógica

N.	Ano	Natureza da Pesquisa	Título	Autores	Instituição
1	2019	Dissertação	Um Estudo da Percepção dos Gestores sobre a Qualidade da Educação nas Pré-Escolas Municipais de Santo André	SOARES, Gisele da Silva	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
2	2019	Dissertação	Práticas Gestoras e Avaliação em Larga Escala em uma Escola dos Anos Iniciais em Urupá- RO	OLIVEIRA, Queila Louzada de.	Universidade Federal de Juiz de Fora
3	2019	Dissertação	Liderança Educacional e Gestão Escolar: Estudo de Caso de Duas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio	SILVA, Leandro Thiago da.	Universidade Federal de Juiz de Fora
4	2019	Dissertação	Currículo Escolar nos Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: Campos em disputa	RAUBER, Vanessa Daiane	Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó
5	2020	Dissertação	Avaliação em Larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar	ARANTES, Nilva Ferreira Batista	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
6	2020	Dissertação	A Atuação do Gestor Escolar na Relação entre Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico	SPAGNA, Eveline de Oliveira	Universidade de Brasília
7	2020	Dissertação	Estudo de Caso sobre a Gestão Pedagógica dos	ANDRADE, Renata Salmito	Universidade Federal de

			resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)	de.	Juiz de Fora
8	2020	Dissertação	Gestão Pedagógica na Eja e os desafios de educar em projetos de investigação (pis) no Colégio de aplicação - Cap/UFRGS	RIBEIRO,Elisiane da Silveira	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
9	2022	Dissertação	A Forma do Conteúdo: A gestão dos processos pedagógicos em uma instituição privada de educação básica	KOHL, Merlind Piening	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
10	2020	Dissertação	Cooperação entre Família e Escola no processo educativo: estudo de caso de uma escola municipal de Juiz de Fora	BITTENCOURT, Luiza Marillac de Paula Quetz	Universidade Federal de Juiz de Fora

A pesquisa de Soares (2019) buscou entender, na percepção dos gestores, que políticas educacionais e ações escolares podem promover a qualidade na pré-escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que a busca pela qualidade do atendimento na educação envolve questões amplas que se interligam tendo como base as políticas públicas, financeiras, recursos humanos, práticas educacionais, formação continuada, participação da família e outros.

O estudo de Oliveira (2019) objetivou discutir quais práticas pedagógicas, orientadas pela gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi embasado em referências relativas à gestão com destaque para o papel do gestor. O estudo apontou que os modelos de gestão pedagógica democrática que perpassam pela Pedagogia de projetos, políticas locais efetivas de formação continuada e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se como ações eficientes no contexto da promoção da qualidade do ensino.

Já a pesquisa de Silva (2019) procurou compreender as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas por duas escolas da cidade de Patrocínio/MG e o impacto que estas ações promovem no processo ensino - aprendizagem dos estudantes atendidos por elas. A análise dos dados revelaram boas práticas educacionais desenvolvidas em ambas as escolas no tocante à liderança educacional e às dimensões da gestão escolar que refletem no desempenho obtido pelas duas unidades escolares no IDEB.

A pesquisa de Rauber (2019) buscou compreender como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar (PGE) de escolas estaduais. A pesquisa aponta como pressuposto que gestão e currículo são campos em disputa e estão estreitamente relacionados com aspectos econômicos, sociais e culturais. Por isso é importante compreender os atores e os processos sobretudo no que se refere à gestão e ao currículo das escolas públicas.

As análises demonstraram concepção de currículo performativo, alinhado a atender e atingir índices e bons resultados em avaliações externas. Documentos importantes como PPP e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina não estão presentes de maneira orientadora e fundante do trabalho escolar. Nos planos de Gestão Escolar são encontrados apenas retalhos desses documentos não havendo articulação entre diagnóstico, metas e ações. Assim a gestão, segundo a pesquisa, se afirma entre os PGE 's como campos em disputa, pois estão relacionados e são modificados por ações e por diferentes concepções que determinam os rumos da educação nas escolas públicas.

Nos estudos de Arantes (2020) procurou-se conhecer e analisar as implicações e os desdobramentos da Prova Brasil nas escolas da rede estadual de Goiás, a partir da prática do gestor escolar. A análise dos dados aponta que as práticas de gestores e coordenadores têm relação direta com o processo de ensino - aprendizagem, por isso essa dupla pedagógica pode desenvolver novas habilidades com múltiplas e complexas funções no espaço escolar. Os resultados avaliativos por si mesmos devem ser repensados na prática pedagógica para o resgate do verdadeiro sentido da avaliação.

O estudo de Spagna (2020) teve por objetivo discutir as implicações da atuação do gestor eleito democraticamente na organização do trabalho pedagógico. Os resultados desta pesquisa revelaram que existe grande centralidade das decisões da gestão nos aspectos financeiros e administrativos em detrimento ao pedagógico. Diante disso, a pesquisa propôs como produto técnico um curso de formação para gestores contemplando a organização do trabalho pedagógico, gestão democrática e currículo.

A pesquisa de Andrade (2020) analisou como as equipes gestoras utilizam os resultados das avaliações externas para orientar o trabalho de gestão pedagógica. Após a análise dos dados, a pesquisa revelou que a equipe gestora tem uma noção conceitual sobre avaliação, mas que as ações de apropriação dos resultados da escola ainda são rasas e imediatistas, não fazendo parte do projeto da escola.

Em Ribeiro (2020) os estudos procuraram investigar a gestão escolar da EJA e seus desafios para propor um ensino de qualidade e de relevância aos discentes. Os resultados chegaram a indícios que o êxito do processo de ensino e aprendizagem se dá pela interseção

entre as partes interessadas e que a gestão escolar deve tornar o ambiente escolar propício à construção do conhecimento, colocando educandos como sujeitos da aprendizagem.

A pesquisa de Kohl (2022) buscou analisar a gestão dos processos pedagógicos da escola no que diz respeito à elaboração, à execução e à forma como é percebida a gestão na instituição. Os resultados confirmaram que a instituição é uma organização com bom clima organizacional, que realiza um trabalho pedagógico de qualidade com bons resultados, porém percebeu-se a necessidade de uma revisão dos documentos no sentido de uma atualização no que se refere aos processos pedagógicos.

Por fim, o estudo de Bittencourt (2020), procurou analisar o que o gestor escolar pode fazer para promover o envolvimento das famílias dos estudantes na experiência educacional. Os resultados apresentaram várias lacunas nessa gestão e a partir disso foi proposto um plano de ação que aprimore os mecanismos já existentes e implemente novas práticas, com impactos sobre o desempenho dos estudantes.

Os estudos analisados evidenciam que a gestão pedagógica é compreendida como eixo estruturante da ação do gestor escolar, com potencial de articular os diferentes atores da escola em torno do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que apresentem diferentes enfoques — ora mais prescritivos, ora mais reflexivos —, as pesquisas convergem na defesa de uma atuação que vá além da dimensão administrativa, valorizando o planejamento coletivo, o acompanhamento pedagógico e a formação continuada da equipe docente como estratégias centrais. No entanto, também apontam limites recorrentes na prática cotidiana, como a sobrecarga de funções, a fragmentação das responsabilidades e a ausência de espaços sistemáticos de formação. Essas constatações reforçam a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação dos gestores para o exercício da liderança pedagógica, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como é o caso abordado nesta dissertação.

Assim, o presente estudo busca dialogar com esse campo teórico, ao mesmo tempo em que procura avançar sobre aspectos pouco explorados, como a construção coletiva de estratégias formativas voltadas à mediação pedagógica no cotidiano da gestão escolar.

B) Formação de Gestores Escolares

A partir do levantamento dos trabalhos científicos na base de dados da Plataforma CAPES, tanto ao optar pela busca conjunta das palavras - chave “gestão escolar”, “gestão pedagógica” e “formação de gestores escolares”, onde foram encontrados 03 trabalhos relevantes, quanto na busca separada pela palavra “formação de gestores escolares” foram

encontrados 08 trabalhos relevantes, serão apresentados para esta análise um total de 11 trabalhos que se relacionam diretamente com o problema desta pesquisa que é: Como realizar uma formação continuada de gestores, tendo como foco a dimensão pedagógica da escola?

Os trabalhos levantados, nesta revisão bibliográfica, dialogam com o problema desta pesquisa no sentido de trazer a leitura sobre a formação inicial e continuada dos gestores escolares voltadas para as práticas de gestão inseridas no interior das escolas, as leituras serão importantes fontes de análise para perceber as lacunas encontradas pelos pesquisadores que podem fazer da presente pesquisa um tema relevante de investigação.

Quadro 2 - Levantamento de trabalhos sobre Formação de Gestores Escolares

N.	Ano	Natureza da Pesquisa	Título	Autores	Instituição
1	2020	Dissertação	Formação Inicial do Gestor Escolar	FARIAS, Ana Carla Dias	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
2	2020	Dissertação	Formação inicial dos professores com ênfase na gestão da educação: uma análise nos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Centro - Oeste - Campi Guarapuava e Irati	GURA, Vanderleia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
3	2020	Dissertação	Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar	LEITÃO, Neir Lardo	Universidade de taubaté
4	2020	Dissertação	Políticas Educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó/SP	JESUS, Josenildo de	UNOESTE
5	2020	Dissertação	A formação dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Teresina: desafios e perspectivas	ARAÚJO, Naira Maria Rodrigues	Universidade Federal de Juiz de Fora
6	2021	Dissertação	Formação continuada de gestores escolares em Municípios Maranhenses: políticas, desafios e possibilidades	SILVA, Renato Moreira	Universidade do Estado do Maranhão
7	2022	Dissertação	Formação continuada:	SILVA, Vania	Centro

			análise das necessidades formativas para o enfrentamento dos desafios da gestão escolar	Karoline Viana dos Santos	Universitário Adventista de São Paulo
8	2022	Dissertação	Formação continuada da gestão escolar de Codó mediatizada por um site educacional	ARAÚJO, Francisco Romário Cunha de	Universidade do Estado do Maranhão
9	2022	Dissertação	A gestão escolar e a formação continuada dos gestores da Rede Municipal de Ensino de Palmeira dos Índios/AL	SANTOS, Eduardo Leite Oliveira dos	Universidade Federal de Alagoas
10	2023	Dissertação	Formação do gestor escolar em cursos presenciais de Pedagogia do Estado de Minas Gerais	SILVA, Talis Augusto de Souza	Universidade Federal de Ouro Preto
11	2023	Dissertação	Minhas Veredas: Experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares	MAPELI, Desiclei Mara de Oliveira Barrocal	Universidade Nove de Julho

A pesquisa de Farias (2020) busca promover reflexão sobre a formação inicial do gestor escolar considerando que o ser gestor escolar requer competências e habilidades específicas que exigem atenção por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que a má gestão da formação desse profissional pode criar barreiras para o desenvolvimento do trabalho docente e, por consequência, para a escola como um todo.

Os resultados da pesquisa apontaram que a formação inicial do gestor escolar está fragilizada, que as IES oferecem uma formação inicial mínima e defasada para futuros gestores. O acúmulo de disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia limita o espaço de tempo para a formação inicial do gestor escolar.

Os estudos de Gura (2020) tem por objetivo analisar a proposta e atuação dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste a fim de identificar como o conteúdo da formação inicial trata do encaminhamento para o trabalho com a gestão da escola. Através dessa pesquisa foi possível concluir que há uma lacuna referente a pesquisas que tratam especificamente da formação inicial do gestor. Em relação às matrizes curriculares do curso de Pedagogia, elas indicam seguir normatizações de nível macro, mas cada um dos Campi especifica algum tipo de fragilidade.

Já os estudos de Leitão (2020) propuseram adentrar o cotidiano da escola pública para

analisar a complexa rotina do gestor, compreender suas necessidades formativas e como elas são consideradas nas ações de formação continuada. A análise de dados apresentou a falta de um planejamento formativo intencional para o desenvolvimento profissional dos gestores, destacando-se as orientações para ações específicas, sazonais, que não exploram a potencialidade da formação continuada para a ação do gestor em todas as dimensões da escola.

A pesquisa de Jesus (2020) verificou em que medida as atividades de formação continuada oferecidas aos diretores de escola do Município de Regente Feijó/SP correspondem às suas necessidades formativas. Os resultados destacaram que, embora o estudo tenha demonstrado que o Município realiza políticas de formação para diretores materializados em suas práticas gestoras, prevaleceu nesta esfera, um caráter fragmentado de ações, compostos de melhorias e anacronismos.

Nos estudos de Araújo (2020) objetivou-se discutir a existência de lacunas entre a formação oferecida aos gestores escolares pela SEMEC de Teresina e as demandas e/ou atribuições dos diretores a saber: administrativa, financeira e pedagógica. A pesquisa mostrou pontos de destaque revelando *gaps* a serem trabalhados. O diagnóstico realizado foi fundamental para a elaboração de um Plano de Ação direcionado à ampliação da política de formação para gestores escolares implementada no município.

Em Silva (2021) os estudos procuraram analisar as políticas de formação continuada de gestores escolares dos Municípios de Alto alegre do Pindaré e Miranda do Norte entre 2009 e 2019, buscando apreender a efetividade na organização dos espaços e tempos escolares, na organização do trabalho pedagógico e de gestão e na qualidade da educação escolar.

Após análise dos dados, o estudo identificou dois programas voltados para formação continuada de gestores por meio da relação público-privada com concepções gerencialistas das políticas e práticas educacionais. A pesquisa revelou que a política de gestão educacional e escolar nesses municípios tem como fulcro a elevação do IDEB.

A pesquisa de Silva (2022) se propôs a investigar as necessidades formativas dos gestores para o enfrentamento dos desafios na condução da gestão escolar para a construção de uma proposta de formação continuada. Constatou-se que as principais necessidades dos gestores pesquisados são: falta de recursos pedagógicos, insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas, falta de participação da família e baixo desempenho dos alunos.

A pesquisa apresentou subsídios para um programa de formação continuada (Escola de Gestores) através da elaboração de um e-book com propostas de formação baseadas nas necessidades apresentadas pelos gestores pesquisados.

O estudo de Araújo (2022) versou sobre a formação continuada do gestor escolar do sistema municipal de educação de Codó voltada para as tecnologias digitais. Os resultados indicaram que os gestores utilizam as tecnologias digitais em sua prática e enfrentam dificuldades e que o principal empecilho existente entre a gestão e a tecnologia é a falta de profissionais nas escolas e a formação continuada para a gestão escolar. Com o estudo foi possível desenvolver um site para a formação de gestores sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Em Santos (2022) buscou-se analisar de que forma são as formações continuadas dos gestores das escolas da Rede Municipal de Palmeira dos Índios/AL, a fim de contemplar demandas administrativas que emergem no contexto escolar. Ao longo da análise foi possível identificar que a SEMEDE do Município de Palmeira dos Índios não oferece formação continuada aos gestores da rede municipal.

A pesquisa de Silva (2023) analisou como estão estruturados os cursos de Pedagogia no que diz respeito à formação inicial do pedagogo/gestor nas Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais: públicas federais, estaduais e uma privada. Os resultados apontaram que é destinada uma pequena carga horária para a formação do gestor escolar, embora os projetos dos cursos garantam uma formação de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Além disso, foi possível identificar que há IES que não oportunizam atividades de estágio na área da gestão e que trazem em seus ementários conteúdos relacionados a Nova Gestão Pública - NGP.

Por fim, a pesquisa de Mapeli (2023) trouxe como objetivo compreender como se deu a formação da autora enquanto pesquisadora/pesquisados e gestora, na atuação da mesma com os gestores que ela acompanha. O estudo revelou a necessidade de espaços institucionalizados e estruturados para uma formação colaborativa e contínua de gestores que propiciem a escuta, o diálogo e as proposições com vistas a soluções das situações de trabalho, a partir da problematização e de uma formação centrada na escola.

As pesquisas que abordam a formação de gestores destacam a insuficiência histórica dos programas de formação inicial e continuada frente às múltiplas e complexas demandas da função gestora. Em geral, esses estudos apontam para a fragmentação dos conteúdos formativos, com ênfase excessiva nas dimensões administrativas e legais, em detrimento da dimensão pedagógica e da mediação de conflitos cotidianos. Também revelam a ausência de propostas integradas entre teoria e prática, limitando o desenvolvimento da autonomia crítica e da capacidade de liderança pedagógica dos gestores.

Em contrapartida, há uma valorização crescente das propostas de formação em serviço, com base na experiência concreta dos sujeitos e no compartilhamento de práticas entre pares.

Esse panorama reforça a relevância da presente pesquisa, que aposta na construção de uma proposta formativa situada, elaborada a partir das demandas vividas por gestores escolares e fundamentada em uma concepção crítica de formação profissional.

Pela análise de dados dos trabalhos encontrados na Plataforma CAPES, em relação aos descritores “gestão pedagógica” e “formação de gestores escolares” percebe-se que a gestão pedagógica perpassa por diversos vieses na prática do gestor escolar compreendendo processos de avaliação, currículo, ensino e aprendizagem, desempenho do estudante, participação da família, dentre outros.

A análise, também apontou em alguns estudos o envolvimento da gestão mais com a dimensão administrativa e financeira do que com a dimensão pedagógica, além do conhecimento raso e superficial de processos tão importantes como a avaliação, por exemplo.

Já a formação de gestores escolares, de acordo com as pesquisas encontradas na Plataforma CAPES, é um assunto pouco pesquisado. Os estudos encontrados apontam para a necessidade de melhoria da formação inicial e continuada dos gestores. Apesar de muitos municípios se empenharem em formação continuada para gestores escolares das escolas públicas, foi possível perceber, nos trabalhos encontrados, pouca ênfase em cursos de formação continuada voltados especificamente para a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Outra questão que foi possível perceber é que grande parte das pesquisas que tiveram como proposta um produto técnico de formação continuada para gestores o fizeram após a pesquisa, como resposta à análise dos dados.

Assim, com base no estado da arte desenvolvido acima, a presente pesquisa em desenvolvimento se coloca como relevante na medida em que concebe a importância da dimensão pedagógica da gestão para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, entendendo o gestor escolar como peça fundamental de articulação e interseção dentro da escola com os demais atores, também responsáveis, e envolvidos nesse processo.

Portanto, a formação continuada de gestores voltada para a dimensão pedagógica da gestão escolar, que é o objetivo geral desta pesquisa, se faz extremamente necessária e se destaca nesse estudo por ser uma formação que irá acontecer em diálogo com os gestores objetos da mesma e será reformulada a partir das discussões enquanto o curso acontece no modelo de pesquisa-ação, uma metodologia que não foi percebida nas pesquisas encontradas na Plataforma CAPES e que é sem dúvida o diferencial da presente pesquisa.

Espera-se que os resultados dessa parceria pesquisadora/pesquisados e universidade possam contribuir para uma formação continuada de qualidade voltada para a equipe gestora

da escola no que se refere à dimensão pedagógica da gestão e que os resultados dessa formação possam refletir na melhoria dos processos de gestão escolar nas escolas municipais de Belo Horizonte.

1.2 Caminho Metodológico da Pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, propriamente dita, e para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e que usou recursos de pesquisas participativas, tendo como ferramenta prioritária a Análise Crítica do Discurso. Entende-se que toda pesquisa parte de uma inquietação ou hipóteses que se buscam responder e para isso se faz necessário a utilização de métodos adequados para sua realização.

Partindo deste pressuposto entende-se que a estruturação de uma pesquisa é seguir por um caminho postulado *a priori*. Em uma primeira visão este caminho repleto de regras pode soar enfadonho, mas além de ser algo facilitador e organizador do processo investigativo. (LOPES, 2023, p. 89).

Nessa tarefa de organizar a pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa por entender que a mesma trabalha com resultados que não são mensuráveis e que se desenvolvem a partir de fatos ou ideias de natureza interpretativa. Para os autores Catherine Pope e Nicholas Mays

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa. (POPE e MAYS, 2005, p.13).

Nesse sentido, optou-se pela utilização de ferramentas das pesquisas participativas. Tal escolha está alinhada à proposta da pesquisa: criar e testar um curso de formação continuada para gestores. A partir desse curso-piloto, buscou-se extrair subsídios para a construção do recurso educacional final intitulado 'Formação para Gestores Escolares', com foco na dimensão pedagógica da gestão.

A metodologia participativa favoreceu a reflexão, a construção social do conhecimento e a interação entre os diversos atores da pesquisa e isso se aplicou bem diante da proposta da construção de uma formação para gestores em colaboração com os mesmos. As discussões e reflexões durante o curso, analisadas à luz das teorias, trouxeram respostas para um aperfeiçoamento desse curso e para novas e futuras pesquisas nessa área.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas semi-estruturadas. Para análise dos resultados, foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD), considerada

adequada ao perfil do grupo investigado. Os gestores escolares, sujeitos da pesquisa, ocupam posições que envolvem relações de poder e responsabilidade institucional. Por isso, adotou-se um olhar crítico sobre as práticas discursivas, de modo a captar nuances e ideologias subjacentes às falas.

Essa ferramenta analítica contribuiu para compreender as práticas discursivas, tanto explícitas quanto implícitas, manifestadas pelos gestores durante o curso. A análise crítica permitiu identificar nuances nas relações de poder presentes nas falas, indo além da mera descrição de problemas. O objetivo foi propor soluções. No caso desta pesquisa, isso se concretizou na construção colaborativa de um curso de formação de gestores, com foco na dimensão pedagógica.

A ACD (análise crítica do discurso) é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. É claro que isso leva a uma pergunta: um problema para quem? ... Os assuntos problemáticos e que requerem mudança são inerentemente controversos e contestáveis, e a ACD estará inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

1.2.1 Análise Crítica do Discurso (ACD) segundo Fairclough: Fundamentos Metodológicos, Definição e Caráter Crítico-Social

A Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Norman Fairclough, é uma abordagem interdisciplinar que examina a linguagem como prática social. Fairclough (2001) define o discurso como o uso da linguagem enquanto forma de ação social, intrinsecamente relacionado às estruturas sociais e às relações de poder nelas presentes. Em outras palavras, o discurso não é visto como um simples texto isolado, mas sim como parte de dinâmicas sociais maiores – ele reflete, sustenta e transforma contextos sociais.

Essa perspectiva crítica implica investigar como as escolhas linguísticas podem reforçar ou desafiar ideologias e assimetrias de poder na sociedade. Fairclough enfatiza, portanto, que toda prática discursiva está imersa em relações de poder e ideologia, de modo que a ACD busca desvelar essas relações subjacentes em textos e falas.

Outro aspecto importante da teoria de Fairclough é seu caráter interdisciplinar. O autor

propõe integrar a análise linguística detalhada com teorias sociais e políticas, construindo um quadro teórico-metodológico robusto para pesquisa social. Desse modo, a ACD articula conceitos da linguística (como léxico, gramática, coerência textual) com conceitos das ciências sociais (como ideologia, hegemonia, estrutura social), possibilitando uma interpretação mais abrangente do discurso. Como afirma o autor, "a análise crítica do discurso requer a combinação de uma análise linguística rigorosa com uma teoria social da natureza do discurso e da sua função na vida social" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

Nesse sentido, a ACD caracteriza-se por (a) entender a linguagem como prática social, (b) adotar uma posição crítica quanto às relações de poder envolvidas no discurso e (c) combinar métodos linguísticos e análises sociais de forma interdisciplinar para interpretar os textos em seus contextos.

As Três Dimensões do Discurso: Práticas Sociais, Discursivas e Textuais

Fairclough propõe um modelo tridimensional para analisar criticamente o discurso, distinguindo três níveis inter-relacionados: prática social, prática discursiva e texto (ou prática textual). Cada uma dessas dimensões corresponde a um aspecto do fenômeno discursivo e orienta etapas específicas da análise. Segundo o autor, "a análise crítica do discurso considera qualquer evento discursivo como simultaneamente uma instância de texto, de prática discursiva e de prática social" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

- **Prática Social (Contexto Social Mais Amplo):** Refere-se ao contexto sociocultural e às estruturas sociais em que o discurso se insere. Envolve considerar as condições históricas, institucionais e ideológicas que moldam e são moldadas pelos discursos. Na análise da prática social, investigam-se questões de ideologia e hegemonia, ou seja, como o discurso contribui para reproduzir ou transformar as relações de poder existentes na sociedade. Fairclough destaca que esse nível de análise diz respeito a "formas mais amplas e duradouras de estruturação social que constituem os contextos nos quais os eventos discursivos ocorrem e com os quais se articulam" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 125). Esse nível macro inclui fatores como políticas públicas, valores culturais e relações hierárquicas que influenciam a produção do discurso. Por exemplo, no contexto educacional, a prática social abrange as políticas de gestão escolar, a cultura organizacional da rede de ensino e as expectativas sociais sobre o papel do gestor.

- **Prática Discursiva (Processos de Interação e Produção/Recepção do Discurso):** Diz respeito ao modo como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em determinado contexto. Aqui analisa-se o uso do discurso em interação, considerando gêneros textuais, intertextualidade e contextos de interpretação. A prática discursiva envolve examinar quem são os autores e receptores do discurso, em que canal ou gênero ocorre a comunicação e quais outros discursos são referenciados ou pressupostos. De acordo com Fairclough (2001), a prática discursiva diz respeito à maneira como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, sendo fundamental analisar os “processos de produção e interpretação que envolvem sujeitos situados socialmente e historicamente” (Fairclough, 2001, p. 113). Em Fairclough, essa dimensão foca em elementos como a força ilocucionária dos enunciados, ou seja, a intenção ou o efeito que se pretende alcançar, bem como a coerência entre partes do texto e intertextualidade (isto é, como um texto remete a outros textos). No exemplo de um curso de formação de gestores, a prática discursiva inclui a dinâmica de interação durante as sessões formativas (p. ex., *discussões em grupo, relatos pessoais, materiais didáticos empregados*), bem como a forma como os participantes interpretam e respondem aos discursos ali circulantes.
- **Prática Textual (Texto em si e aspectos linguísticos):** Corresponde ao nível do texto propriamente dito, ou seja, a análise linguística minuciosa do conteúdo discursivo. Envolve examinar os elementos lexicais, gramaticais, semânticos e estruturais da fala ou documento, para entender o que é dito e como é dito. Fairclough destaca itens como vocabulário, gramática, coesão e organização textual como foco da análise textual. Segundo o autor, "a análise textual [...] se concentra na estrutura e nas propriedades linguísticas dos textos — vocabulário, estruturas gramaticais, estruturas de coesão e estrutura textual" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Nesse micro nível, o pesquisador investiga escolhas de palavras (termos técnicos, jargões, adjetivações), construções sintáticas (voz ativa ou passiva, modais de obrigação ou possibilidade), estruturas narrativas, recursos retóricos etc., que conferem determinados significados e efeitos ao discurso. No caso do curso de formação continuada de gestores, a prática textual se manifesta, por exemplo, nas expressões específicas que as gestoras utilizam para descrever suas

experiências (termos como “parceria”, “participação”, “impotência”, “melhoria da aprendizagem” etc.), bem como no tom e estilo de suas falas (por exemplo, um tom de crítica, de apelo coletivo ou de formalidade técnica).

Essas três dimensões – texto, prática discursiva e prática social – atuam de forma integrada na análise. O modelo tridimensional de Fairclough permite conectar o micro (o texto e seus detalhes linguísticos) com o macro (as estruturas e relações sociais), mediado pelo nível médio das práticas discursivas (as interações e produção do discurso). Assim, a análise crítica abrange desde a escolha de uma palavra até as condições sociais que tornam esse discurso possível, oferecendo uma compreensão de como o sentido é construído e de como o poder e a ideologia permeiam a linguagem.

1.3 Construção das categorias analíticas na pesquisa em foco

No contexto da dissertação desta pesquisa, a ACD de Fairclough foi adotada como referencial metodológico para examinar os discursos produzidos por gestoras escolares durante um curso de formação continuada. A coleta de dados incluiu transcrições de questionários abertos e relatos orais das participantes ao longo do curso de atualização. Seguindo os procedimentos da ACD, a pesquisadora procedeu a leituras aprofundadas desses textos, buscando padrões recorrentes de linguagem e temas discursivos que emergiram nas falas das gestoras.

O processo de construção das categorias analíticas foi de natureza indutiva e iterativa, guiado pelo enfoque crítico. Inicialmente, realizaram-se análises textuais das transcrições, identificando expressões-chave, narrativas frequentes e *estratégias retóricas comuns*.

Em seguida, passou-se a agrupar esses elementos em temas mais amplos, relacionados às posições assumidas pelas gestoras em seus discursos. Notou-se que certos elementos discursivos se repetiam de forma consistente nas falas, revelando perspectivas compartilhadas ou contrastantes sobre a gestão escolar e seus desafios. A partir disso, foram elencadas categorias de análise específicas, cada uma representando um “fio” discursivo significativo no contexto investigado.

Importante ressaltar que a definição dessas categorias não foi pré-determinada a priori; pelo contrário, elas emergiram dos dados empíricos em diálogo com o referencial teórico de Fairclough. Ou seja, a pesquisadora tinha em mente as dimensões críticas (textual, discursiva, social) e as discussões teóricas sobre gestão educacional, mas permitiu que os próprios discursos das gestoras orientassem a categorização, de acordo com os princípios da análise qualitativa de inspiração crítica.

Esse procedimento está de acordo com a orientação de Fairclough de que a análise deve articular a descrição minuciosa dos textos com a interpretação de como esses textos se inserem em práticas sociais maiores. Como afirma o autor, “a análise linguística de textos deve ser complementada por uma análise interdiscursiva da ordem do discurso e por uma análise social das práticas sociais e das estruturas sociais nas quais estas se inserem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

Assim, as categorias analíticas finais resultaram de um aprofundamento progressivo: primeiro na linguagem específica utilizada (palavras, construções, metáforas), depois nas práticas discursivas visíveis (por exemplo, tendências de culpar ou de responsabilizar-se, modos de cooperação na fala, etc.), e finalmente na compreensão de implicações sociais e ideológicas dessas falas no contexto educacional.

Essa triangulação garantiu uma análise consistente com os princípios da ACD, permitindo que o estudo não ficasse limitado à superfície dos depoimentos, mas alcançasse inferências sobre *como o discurso das gestoras escolares revela e é influenciado por estruturas sociais e relações de poder no campo educacional*.

Em suma, a Análise Crítica do Discurso, tal como empregada nesta dissertação, ofereceu as ferramentas para compreender os sentidos produzidos pelas gestoras no curso de formação continuada e revelou as implicações sociais desses sentidos, unindo descrição textual, interpretação interdiscursiva e explicação socioestrutural em uma abordagem rigorosa e objetiva.

Para a realização do curso, durante a pesquisa, foram selecionadas 03 equipes gestoras de escolas municipais de Belo Horizonte. Para essa seleção, que foi a 1ª etapa da pesquisa, foi enviado um questionário online de consulta de interesse de participação da pesquisa, por e-mail, a todos os diretores da rede municipal de Belo Horizonte. Das 178 escolas de ensino fundamental que existem, hoje, na Rede Municipal de Belo Horizonte, apenas 09 gestores

manifestaram o interesse em participar da pesquisa.

Dos 09 gestores interessados em participar, apenas 03 permaneceram com o interesse quando do contato da pesquisadora com os mesmos. A princípio a formação seria presencial, na FAE/ UFMG, sendo 05 encontros semanais de 02 horas durante o período de mais ou menos 01 mês e meio, porém muitos dos gestores que haviam demonstrado interesse em participar da formação desistiram ao primeiro contato da pesquisadora para agendar o 1º encontro formativo.

Dentre os motivos para a não participação na pesquisa foram apresentados os seguintes argumentos: ações importantes na escola que impediram a saída para formação e férias da vice diretora, impossibilidade de encontros online ou presenciais nos horários do curso, um gestor(a) disse que quando aceitou o convite não se atentou para o fato de ter encontros fora da escola que sua agenda estava “lotada”, teve um gestor(a) que não respondeu ao contato, outros disseram não poder por terem outros compromissos, tais como: reuniões de pais, reuniões na Smed e etc.

Diante da impossibilidade de encontros presenciais, mudou-se o formato do curso para o online via Google Meet, a expectativa era que assim mais gestores manifestassem o interesse de participação, mas o número permaneceu o mesmo de apenas 03 gestores participando da formação. As gestoras que aderiram ao convite são de três regionais diferentes do Município de Belo Horizonte, uma da Regional Venda Nova que será denominada na pesquisa, para fins de preservar a identidade dos participantes, de G1, outra da Regional Norte que será denominada G2 e outra da regional Nordeste que será denominada G3.

Foi importante para a pesquisa ter um representante de três regionais diferentes, isso trouxe maior validação para a mesma uma vez que são três escolas diferentes, de regiões diferentes de Belo Horizonte e que apontaram formas de gestar diferentes.

2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS TEORIAS

Neste capítulo, discute-se sobre a dimensão pedagógica da gestão escolar, apresentando as bases teóricas que fundamentam as análises desenvolvidas neste estudo. Parte-se do reconhecimento de que a gestão escolar não se limita a práticas administrativas, mas envolve uma dimensão formativa essencial à construção do Projeto Político-Pedagógico da escola pública, documento que retrata (ou deveria retratar) a concepção de formação assumida pela comunidade escolar e norteia as práticas a serem desenvolvidas no interior da instituição. Assim, a gestão é compreendida como espaço de disputa, de mediação e de produção de sentidos, que atravessa todas as esferas do cotidiano escolar e influencia diretamente as condições para a realização da função social da escola.

A gestão escolar, nesse sentido, inscreve-se na tessitura mais ampla da função social da escola e da cultura organizacional que nela se constrói e se transforma. Como instituição pública comprometida com a formação dos sujeitos e com a construção democrática da sociedade, a escola tem como função social assegurar o direito à educação, promover o acesso aos saberes historicamente acumulados e contribuir para a redução das desigualdades sociais, étnico-raciais e culturais. Essa missão, contudo, não se realiza de modo neutro ou automático: ela depende de condições políticas, estruturais e simbólicas que envolvem diretamente o modo como a escola se organiza e se auto compreende.

A cultura organizacional da escola — compreendida aqui como o conjunto de valores, crenças, normas, práticas e modos de relação que conformam o cotidiano escolar — constitui-se como elemento central para entender as formas de gestão e as possibilidades de ação coletiva no interior da instituição. Trata-se de uma cultura marcada por contradições, historicamente situada e permeada por disputas de sentido em torno de quem decide, como se decide e a que interesses servem as decisões tomadas. Nessa perspectiva, a gestão escolar emerge não apenas como instrumento de organização funcional, mas como espaço estratégico de mediação entre os objetivos educacionais e os processos sociais que os sustentam ou os obstaculizam.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre a **dimensão pedagógica da gestão escolar**, foco deste capítulo. Mais do que tratar a gestão como uma instância técnica ou normativa, busca-se aqui evidenciar seus atravessamentos pedagógicos, éticos e políticos. Para

isso, serão feitas algumas digressões analíticas que procuram tensionar as relações entre organização, formação, liderança, conflito, cultura escolar e transformação. Com base em referenciais críticos da área da educação, esta seção pretende aprofundar a compreensão de como a dimensão pedagógica da gestão se manifesta — ou é limitada — no interior da escola pública, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover práticas formativas, colaborativas e emancipatórias.

2. 1 O Contexto Histórico da Gestão Escolar no Brasil

Uma das funções que ganham destaque dentro da escola, é a função do Gestor escolar. Considera-se que gestar não é uma função simples de executar, uma vez que exige conhecimentos e habilidades específicas, que vão além de ser um bom administrador de empresa, por exemplo. A escola em suas múltiplas facetas e, principalmente nos dias de hoje, exige que esse gestor tenha ou desenvolva habilidades que vão para além da gestão administrativa, financeira ou de recursos humanos, ele precisa desempenhar muito bem a gestão da dimensão pedagógica da escola.

Mas antes de falar sobre essa competência gestora que é a gestão da dimensão pedagógica da escola, se faz necessário um breve histórico sobre como foi construído o perfil do gestor escolar no passado até os dias atuais e qual a influência dessa construção na dimensão pedagógica da gestão. Uma das primeiras iniciativas de organização da educação no Brasil data de 1599 como publicação tendo como base o *Ratio Studiorum*, documento que organizava a forma de gestar a administração, os currículos e os métodos nos estabelecimentos de ensino da antiga colônia brasileira (SECO, 2006).

Saviani (2010) destaca que nos planos de estudos da Companhia de Jesus um dos papéis mais importantes era o de Reitor que era o responsável pelo funcionamento do colégio, tendo como função a supervisão da organização do plano pedagógico jesuítico, aproximando-se de um sistema educacional propriamente dito. Porém, em 1759, ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus das terras de domínio português, o interesse de catequização jesuíta foi substituído pelo interesse de servir o Estado a partir das ideias iluministas.

Sendo assim, o Alvará de 1759 determinou o fechamento dos colégios jesuítas e o ensino passou a ser fragmentado sob o modelo de aulas régias ministradas por professores que eram supervisionados pelo diretor de estudos que tinha a função de supervisionar o ensino, advertir e corrigir os professores, além de apresentar relatórios ao imperador sobre o andamento do ensino (SAVIANI, 2010).

Com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, este quadro passou por mudanças, pois foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior no país e estruturado o ensino nos níveis primário, secundário e superior, porém o interesse do império estava na organização do ensino secundário e superior, sendo que a instrução elementar, ou primária, ficou a cargo de iniciativas de professores particulares e aulas régias (PAIVA, 2003).

No início da década de 1890, após a reforma paulista, foram criados grupos escolares, aumentando a instrução elementar. As classes foram organizadas de forma seriada e homogêneas e administradas por um único diretor, este não apenas administrava a escola, mas representava, também, o Estado e o Governo, por isso era escolhido pelo Presidente do Estado. O perfil do gestor escolar foi sofrendo modificações conforme os anos foram se passando, ora privilegiando funções meramente administrativas, ora pedagógicas e até mesmo gerando a necessidade de definição de “novos papéis” (SECO, 2006).

A crise de 1929 fez com que houvesse uma reorganização da economia brasileira incorporando a orientação taylorista/fordista na burguesia industrial, a ênfase na racionalização científica, burocrática e empresarial fez com que se priorizasse as bases científicas e administrativas na formação do gestor escolar, em detrimento do pedagógico (SECO, 2006).

Nesse contexto, o gestor escolar tornou-se um elemento necessário para auxiliar na organização da escola necessitando de uma formação específica para tal. Foi nesse momento, também, que surgiram as primeiras publicações sobre esse assunto. Uma delas foi a intitulada *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas* de José Querino Ribeiro em 1938 e *Ensaio de uma teoria de Administração Escolar* em 1952 (PARO, 2009).

Embora a década de 1940 tenha sido marcada por mudanças significativas no campo educacional, é importante destacar que a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61) ocorreu apenas em 1961 e trouxe em seu artigo 42 que “[...] o diretor de escola deverá ser educador qualificado”. Nesse período o diretor escolar passou a cumprir funções de administração, tendo como modelo as empresas na busca de produtividade máxima com recursos mínimos. A pedagogia tecnicista organizou a educação de duas formas: pela organização racional do trabalho (taylorismo/fordismo) e pelo controle do comportamento (behaviorismo) (SAVIANI, 2010).

Já as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela luta da democratização da sociedade, tendo nesse contexto, o discurso em defesa da gestão democrática da educação, sendo contemplada na Constituição Federal do Brasil de 1988, porém a regulamentação desse dispositivo foi contemplada somente em 1996 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (VIEIRA, 2008). Várias foram as mobilizações de educadores,

nesse período, para que ocorressem mudanças na legislação no papel do administrador/pedagogo exigindo que o mesmo fosse “um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais...tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais” (BRASIL, 1999).

Nos últimos anos, a crescente competitividade imposta pelo neoliberalismo acabou por modificar o papel da escola, esse advento capitalista com interesse em acúmulo de capital, trouxe para a gestão escolar a função de organização do trabalho pedagógico controlando as forças produtivas.

A administração da educação pública, especialmente a gestão escolar, a partir de 1995 até 2002, seguiu as linhas gerais da administração pública gerencial adotada pelo governo federal, assim como as determinações dos organismos multilaterais, os quais incorporam elementos da reestruturação do trabalho capitalista e sua administração, principalmente no que se refere à adoção da gestão por resultados [...] (FERREIRA, 2006, p.56).

Porém Luck (2005, p.82) aponta para um momento de mudanças de paradigmas educacionais tendo como característica a “[...] mobilização do talento humano, coletivamente organizado para a promoção de experiências significativas de aprendizagem”. A escola não pode ficar à mercê dos interesses puramente capitalistas e é por esse motivo que o processo de ensino e a busca para reaver o status da educação como recurso essencial para o desenvolvimento social traz novos desafios que são impostos para a gestão educacional (LUCK, 2005). A administração escolar que visa a transformação social e não apenas resultados nos moldes capitalistas, deve estar fundamentada “em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população” (PARO, 2003. p. 152).

Para que isso ocorra, se faz necessário que a educação resgate sua função educativa e pedagógica, de instituição responsável pelo acesso ao conhecimento e ao saber sistematizado (SAVIANI, 1991). Parafraseando Saviani, se faz necessário que o gestor escolar resgate seu papel frente a ação pedagógica da escola e resgate o papel do líder, responsável por gerir na sua instituição o acesso ao conhecimento e ao saber sistematizado.

Fica evidente, que o papel do gestor escolar, no contexto histórico brasileiro, nem sempre atendeu aos interesses exclusivamente pedagógicos, da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes como prioridade acima dos interesses capitalistas ou de Estado. Mas para que isso ocorra de fato o gestor precisa compreender seu papel e sua função observando, estudando e intervindo na organização do trabalho pedagógico uma vez que “[...] gestão é administração é tomada de decisão, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu

papel” (FERREIRA 2006, p. 306).

2.2 Gestão Escolar: Conceitos e Dimensões

“Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração.”

Carneiro Leão

Com a frase acima citada, A. Carneiro Leão, iniciava em 1939, o prefácio à primeira edição de sua obra *Introdução à Administração Escolar*, esse foi um dos primeiros estudos que dissertou sobre essa temática no Brasil, a partir daí percebeu-se uma valorização da administração das escolas no ensino básico, o que permanece até os dias atuais (PARO, 2012).

Conceituar gestão escolar vai muito além de trazer uma definição para as palavras, isso poderia ser resolvido lendo o dicionário. O objetivo dessa pesquisa foi trazer o conceito que mais se aproxima da realidade atual do trabalho do gestor e corroborar para uma visão mais ampla desse cargo, fazendo reflexões sobre os desafios e possibilidades da sua atuação.

Não foi interesse da pesquisa julgar o trabalho do gestor escolar, nem tão pouco criticar e apontar suas fragilidades. O grande desafio foi perceber como esse gestor atua na administração do trabalho pedagógico, na gestão pedagógica da escola e a partir daí contribuir, à luz das teorias, para a melhoria do seu trabalho.

Paro (2010, p.25) traz o conceito de gestão (ou de administração, pois para ele essas palavras são sinônimos), sendo “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, independentemente do que será administrado. Para esse autor, esse conceito mais abrangente de gestão/administração perpassa todo processo de busca de objetivos na escola sendo assim, ele destaca que isso significa que

... não apenas a direção, serviços da secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si - pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades fim (aquelas que envolvem diretamente o processo de ensino - aprendizado) (PARO, 2012, p.20).

Interessante que Paro não traz apenas um conceito de administração/gestão, ele consegue alinhar a utilização desse conceito em todas as dimensões do trabalho do gestor na escola desmistificando a natureza puramente administrativa de algumas ações diretivas e

deixando claro que a dimensão pedagógica da gestão, o fazer pedagógico, mesmo que seja uma atividade fim não deixa de ser administrativa.

Ainda destaca que poucas são as pesquisas sobre a realidade escolar no Brasil, que investigam o significado das funções do diretor da escola à luz da natureza educativa desta instituição, normalmente os estudos sobre a atuação do diretor costumam ater-se a uma concepção de administração diversa do conceito mais amplo, ele acrescenta que essa é a razão pela qual restringe a ação administrativa dos diretores apenas às atividades meio, dividindo, assim, as atividades escolares em administrativas e pedagógicas (PARO, 2012, p.22).

Paro acrescenta que a “boa realização do ensino (atividades-fim) é a razão de ser de todas as demais atividades (atividades-meio)”. Para o autor essa dicotomia existente entre o “administrativo” e entre o “pedagógico” não deveria existir e acrescenta que não tem como agir administrativamente na escola sem ter o pedagógico em primeiro plano. O pedagógico seria a razão de ser do administrativo.

Para ele, uma escola que menospreza o fim último da educação (o pedagógico) não pode ser qualificada de administrativa e sim burocrática, “como prática que perde seu caráter mediador para tornar-se fim em si mesma” (PARO, 2012, 66).

Luck (2009, p. 23) vai dizer que a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional dentro da escola que é destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais com fins na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A autora, de igual forma, destaca que todas as ações da gestão são para o fim máximo da promoção da aprendizagem. A ela compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos e não recomenda a divisão do trabalho delimitando o diretor a “funções ditas administrativas” e a equipe pedagógica para a responsabilidade pedagógica, como normalmente acontece.

A autora destaca que a gestão escolar não atua isoladamente, mas seu trabalho precisa acontecer de forma associada ao trabalho da supervisão ou coordenação pedagógica, da secretaria da escola sendo todos estes participantes da equipe gestora (LUCK, 2009, p.23).

Todas as ações vão se constituir de estratégias organizadoras e mobilizadoras para a promoção dos objetivos educacionais da escola e nesse sentido a gestão envolve áreas e dimensões que, em conjunto tornarão possíveis a realização desses objetivos.

Luck (2009, p.26) traz que a gestão escolar pode ser organizada em dez dimensões,

agrupadas em duas áreas. A primeira seria as dimensões de organização que dizem respeito a todas que tenham por objetivo preparar, ordenar, prover recursos, sistematizar e retroalimentar o trabalho a ser realizado.

As dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais. (LUCK, 2009, p.27).

A segunda seria as dimensões de implementação que são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover de forma mais direta mudanças e transformações no contexto escolar. As dimensões de implementação estão vinculadas à produção de resultados: gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar, gestão do cotidiano escolar.

Apesar de apresentar essas dimensões de forma separada, Luck destaca, assim como Paro, que as mesmas estão inter-relacionadas e são todas interdependentes com maior ou menor intensidade, de acordo com a situação envolvida e a sua aplicação precisa ser feita como um processo dinâmico e interativo. Deixa claro que a aplicação isolada dessas dimensões pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar (LUCK, 2009, p. 28).

2.3 A Gestão Pedagógica como Conceito em Disputa: O que é gerir na Dimensão Pedagógica da escola?

Entendida até aqui como uma dimensão que não pode estar dissociada das demais, a dimensão pedagógica da escola, ou seja, gerir o pedagógico além de ser uma ação administrativa/gestora, é uma ação que é o fim máximo da razão pela qual a escola existe.

Paro (2007, p.570) destaca que se a pessoa assume que administração/gestão escolar é mediação ela precisa estudar a escola. Se é com educação escolar que a pessoa está lidando, ela precisa saber como ela funciona, precisa conhecer sobre psicologia da educação, sobre didática, saber como se ensina, sobre relações de poder, de afeto, de repulsão, de atração e de tudo que acontece dentro de uma escola.

Em linhas gerais o que o autor quer dizer é que para ser um bom administrador/gestor de escolas é necessário conhecer e estudar a escola, por que “a característica principal de um trabalho de administração é o objeto que é administrado. ...Guardem isso: os objetivos é que condicionam a administração” (PARO, 2007, p. 564).

Por isso é importante que o diretor compreenda a dimensão pedagógica da gestão como

articulador do processo, mas a equipe gestora, também, como um todo precisa se apropriar desse conhecimento, entendendo ser “a gestão pedagógica, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o objetivo da escola que é promover aprendizagem e formação dos alunos” (LUCK, 2009, p. 95).

Libâneo (2004, p.111) também ressalta que há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor escolar, se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também as tarefas pedagógicas. Assim como outros autores aqui citados, Libâneo vai dizer que o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos em ambas as áreas. Mas isso não significa que o sucesso da escola vai depender unicamente do diretor, mas precisa-se entender o papel do diretor como líder que vai conseguir articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

O autor destaca que o gestor precisa compreender o caráter pedagógico da ação educativa que vai consistir na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação, tais como a seleção e organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar dando uma direção ao processo educacional, “o trabalho escolar implica uma direção” (LIBÂNEO, 2012, p. 454).

Nesse sentido, mais uma vez, vale destacar o papel significativo do diretor escolar na gestão da organização do trabalho escolar, sendo aquele que dará o direcionamento pedagógico (e para isso precisa conhecer o trabalho pedagógico), que vai ouvir os anseios da equipe nessa dimensão e que será o grande articulador buscando gerir esse processo de forma democrática e participativa.

É necessário compreender que a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, ou seja, um acompanhamento pedagógico mais próximo do professor e dos estudantes, vai requerer uma atenção especial e um trabalho que vai ser assegurado pela figura do coordenador pedagógico, porém ter ciência dessa questão não tira a importância e não diminui o papel do diretor em conhecer e atuar na dimensão pedagógica da escola.

Sobre esse aspecto, Heloisa Luck vai destacar que a dimensão pedagógica “é uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada” (LUCK, 2009, p.94). A responsabilidade pela efetividade desse processo permanece com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos

professores e praticados na escola como um todo.

Nesse sentido é necessário que a gestão escolar compreenda bem o que representa a gestão pedagógica da escola. Precisa entender que fazer a gestão pedagógica na escola está ligado diretamente na organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. Luck apud Debesse e Mialaret (1974) vai dizer que o adjetivo “pedagógica” é diretamente oriundo da pedagogia, a ciência e a arte de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos.

Portanto, em seu sentido científico-educacional, orientado pela Pedagogia, o adjetivo pedagógico diz respeito aos esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para promover a aprendizagem e formação dos alunos, tendo por base os saberes da educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação e sistematização e a crítica do processo pedagógico (Wikipédia, 2008) necessários tanto para que o mesmo seja efetivo, como para que seja continuamente revisto e atualizado à luz de novos desafios. E é esse o principal sentido que deve ser assumido na gestão pedagógica. (LUCK, 2009, p.97).

Em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, Heloisa Luck, vai trazer, de uma forma bem detalhada, o que seriam as competências de gestão pedagógica que o diretor precisa ter ou construir. Apresentá-las não significa fazer das mesmas um receituário ou uma regra a ser seguida, mas o objetivo é de compreender na prática o que vem a ser a gestão da dimensão pedagógica da escola.

O Diretor promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos; Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar; Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos; Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados; Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional; Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade; Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar; Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica; Acompanha e orienta a melhoria do processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente; Articula as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada; Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais; Promove e organiza a utilização de tecnologias da informação

computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem. (LUCK, 2009, p. 93).

Luck (2009, p. 25) ainda ressalta que o fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, destacando esse fazer pedagógico da gestão, ou seja, a importância da dimensão pedagógica da gestão escolar. E no que diz respeito à essa dimensão pedagógica da gestão escolar, fruto dessa pesquisa, fica claro alguns pontos que merecem destaque: o gestor escolar precisa conhecer sobre a escola, sobre a didática, sobre como se ensina e como se aprende; a gestão não é ora administrativa, ora pedagógica, o fazer pedagógico é o fim do fazer administrativo sendo assim, elas estão interligadas; apesar de existirem várias dimensões da gestão escolar elas são indissociáveis e a gestão da dimensão pedagógica é sem dúvida uma das mais importantes pois vai dizer do fim máximo da educação que é o ensino e a aprendizagem.

A dimensão pedagógica da gestão escolar ou, pode-se chamá-la de gestão pedagógica, embora frequentemente assumida como uma dimensão consensual e necessária no cotidiano escolar, é um conceito que comporta múltiplas interpretações e se insere em disputas políticas, teóricas e institucionais sobre o papel da escola pública e da função gestora. A literatura educacional brasileira tem evidenciado diferentes compreensões acerca do que constitui o “pedagógico” na gestão escolar, refletindo visões diversas sobre a escola, o conhecimento, a autoridade docente e os sentidos da democracia na educação.

Em uma abordagem mais técnica e funcionalista, a gestão pedagógica tende a ser entendida como o conjunto de ações voltadas à organização curricular, ao acompanhamento das atividades didáticas e ao controle dos resultados de aprendizagem. Essa concepção, presente em documentos oficiais e em algumas políticas públicas contemporâneas, aproxima-se de uma racionalidade gerencial, na qual o gestor atua como coordenador de processos e mediador de metas institucionais. Autores como Lück (2009, 2011), ainda que reconheçam a centralidade do pedagógico, propõem uma sistematização da gestão pedagógica a partir de competências, atribuições e indicadores de desempenho, dialogando com pressupostos da Nova Gestão Pública.

Por outro lado, autores como Paro (2001, 2015) propõem uma crítica contundente a essa perspectiva tecnicista. Para ele, a gestão pedagógica não pode ser reduzida à organização de meios para alcançar fins previamente definidos, mas deve ser compreendida como um espaço de disputa por projetos educativos. Nessa chave, a gestão pedagógica se aproxima da gestão democrática, concebida como mediação coletiva do projeto político-pedagógico da escola. O

pedagógico, portanto, não é apenas um campo operacional, mas o espaço por excelência da construção social da escola como bem público, o que exige do gestor uma atuação ética, dialógica e comprometida com a transformação das relações escolares.

Ainda é possível observar leituras que situam a gestão pedagógica como uma arena de tensões entre múltiplos discursos – burocráticos, pedagógicos, comunitários, empresariais – como apontam Libâneo (2007) e Oliveira (2014). Nessa perspectiva, o gestor se vê desafiado a negociar sentidos e práticas contraditórias, muitas vezes imbricadas em políticas públicas que valorizam simultaneamente a eficiência técnica e a equidade social, nem sempre de forma coerente. Assim, a gestão pedagógica deixa de ser um campo neutro e passa a ser compreendida como espaço estratégico de produção e reprodução de ideologias, como destaca a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Essa multiplicidade de concepções impõe a necessidade de que a gestão pedagógica seja abordada em sua complexidade, reconhecendo tanto as condições materiais que a conformam quanto os projetos de sociedade que a atravessam. No âmbito desta pesquisa, assume-se que a gestão pedagógica envolve, sobretudo, a mediação qualificada dos processos de ensino e aprendizagem, em articulação com a formação docente e com a construção coletiva de sentidos para o trabalho pedagógico. Tal concepção se afasta de modelos prescritivos e instrumentalizados, valorizando a capacidade reflexiva e crítica dos gestores diante das contradições e desafios que permeiam a escola pública.

A gestão pedagógica refere-se à dimensão do trabalho da equipe gestora da escola (especialmente a direção) voltada à condução, articulação e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. É uma das dimensões da gestão escolar, ao lado da administrativa, financeira e institucional. Se caracteriza, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), por envolver o planejamento estratégico do Projeto Político-Pedagógico (PPP); o acompanhamento dos resultados de aprendizagem; e a articulação da formação docente e da organização curricular. Assim, pressupõe liderança pedagógica, com mediação de conflitos e construção de visão coletiva sobre a escola. Muitas dessas atividades/ações, muitas vezes, são creditadas como função exclusiva da coordenação pedagógica da escola, o que pode gerar confusão no entendimento sobre o papel do gestor escolar.

É importante destacar que, embora frequentemente confundidas no discurso cotidiano das escolas, a gestão pedagógica e a coordenação pedagógica não são expressões equivalentes. A gestão pedagógica refere-se a uma dimensão ampla da gestão escolar, sob responsabilidade

da direção, que compreende o planejamento, o acompanhamento e a articulação dos processos educativos em sua totalidade, vinculando-os ao projeto político-pedagógico da instituição (LÜCK, 2009; PARO, 2015).

Já a coordenação pedagógica constitui uma função específica, exercida por profissional designado para atuar mais diretamente com os docentes, apoiando-os no planejamento didático, na avaliação e na formação continuada, com foco nas práticas de ensino e aprendizagem (VEIGA, 2002). Trata-se, portanto, de funções complementares, mas com níveis de abrangência e responsabilidades distintas. Enquanto a coordenação pedagógica opera no campo técnico e formativo do trabalho docente, a gestão pedagógica atua na mediação entre os objetivos educativos da escola e sua concretização institucional, assumindo implicações político-pedagógicas mais amplas.

Essa distinção também se evidencia no ordenamento jurídico da educação brasileira. Os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece atribuições específicas para os estabelecimentos de ensino e seus docentes, evidenciando que a organização do trabalho escolar é indissociável da dimensão pedagógica. O artigo 12 dispõe que os estabelecimentos de ensino têm, entre outras incumbências, a responsabilidade de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, tendo em vista os objetivos educacionais”, articulando, portanto, as dimensões administrativa e pedagógica. Já o artigo 13 define como incumbência dos docentes a participação no projeto pedagógico e na articulação curricular, o que implica o envolvimento direto com a gestão do ensino.

Tais dispositivos legais reforçam que a gestão escolar não se limita ao cumprimento de funções burocráticas, mas deve estar comprometida com os fins educativos da escola, atuando como mediação entre os objetivos formativos e sua efetivação prática. Nessa perspectiva, a gestão pedagógica assume papel estratégico na concretização do direito à educação, cabendo à equipe gestora — em diálogo com os profissionais da coordenação pedagógica — garantir condições institucionais e formativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

A questão do que é ou não considerado "pedagógico" no interior da gestão escolar é central para os debates educacionais contemporâneos e está longe de ser consensual. Trata-se de uma disputa político-ideológica, teórica e prática, que atravessa tanto as concepções de escola quanto os modos de organização do trabalho educativo. Desse modo, pode-se dizer que a definição do que constitui o “pedagógico” no interior da gestão escolar não é neutra. Trata-se de um campo de disputa teórica e política que expressa diferentes concepções de escola, de educação e de função social do gestor.

De um lado, há uma concepção ampliada de gestão pedagógica, que reconhece a centralidade dos processos formativos em todas as dimensões da vida escolar. Nessa perspectiva, o pedagógico ultrapassa os limites da sala de aula e inclui o modo como se organizam as relações institucionais, os tempos escolares, os espaços de escuta, a formação docente e a própria cultura da escola. Autores como Paro (2015) e Libâneo (2007) defendem que a gestão da escola é, em si mesma, um ato pedagógico, pois interfere diretamente nas condições de ensino e aprendizagem e nos vínculos entre sujeitos e saberes. A função gestora, assim, assume um caráter ético, político e coletivo, articulado ao projeto democrático da educação pública.

Em oposição a essa visão, discursos tecnicistas ou gerencialistas tendem a reduzir o pedagógico a tarefas didáticas e curriculares atribuídas a docentes e coordenadores pedagógicos, atribuindo à direção funções de caráter estritamente administrativo. Essa fragmentação é reforçada por políticas públicas que operam com metas, rankings e avaliações padronizadas, deslocando o foco da gestão para o controle de resultados e o cumprimento de protocolos. Conforme aponta Oliveira (2014), esse movimento promove uma redefinição pedagógica em termos de eficácia técnica, ocultando os conflitos e os sentidos sociais do trabalho escolar. Desse modo, atividades como o planejamento coletivo, a organização de horários ou a definição de critérios de avaliação podem ser esvaziadas de seu potencial formativo e se converter em instrumentos de regulação do trabalho docente.

A disputa também se expressa no campo simbólico: quem define o que é pedagógico dentro da escola? Qual discurso se impõe nas práticas de gestão? A ACD, tal como proposta por Fairclough (2001), contribui para entender essas questões como parte de uma luta pela hegemonia discursiva. Os sentidos do pedagógico não são fixos, mas construídos e negociados em contextos de poder, permeados por ideologias. Assim, as escolhas cotidianas da gestão escolar — como a distribuição de turmas, a organização do tempo pedagógico ou a presença da direção em processos formativos — são práticas que produzem significados e revelam posicionamentos sobre o papel da escola e da docência.

Reconhecer essas disputas é fundamental para ressignificar a gestão pedagógica como espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de sentidos, e não apenas como campo de operacionalização de diretrizes externas. Nesse sentido, reafirma-se que a gestão pedagógica não se limita à mediação técnica de recursos e tarefas, mas constitui uma instância estratégica de afirmação do projeto educativo da escola pública, comprometido com a formação crítica e

emancipatória dos sujeitos.

2.4 A Disputa entre a Racionalidade Técnico-Administrativa e a Racionalidade Pedagógica no campo da Gestão Escolar

Um dos debates mais relevantes no campo da gestão educacional diz respeito à tensão entre duas racionalidades que orientam, de maneira antagônica ou complementar, as práticas gestoras nas escolas públicas: a **racionalidade técnico-administrativa** e a **racionalidade pedagógica**. Essa disputa está no cerne das concepções de escola, de qualidade educacional e de função social da gestão, e influencia diretamente as escolhas políticas e pedagógicas dos gestores escolares.

A **racionalidade técnico-administrativa** se ancora em pressupostos da eficiência, do controle de processos, da produtividade e da responsabilização por resultados. Inspirada em modelos empresariais e fortemente influenciada pela Nova Gestão Pública, essa lógica tende a reduzir a escola a uma organização funcional, orientada por metas mensuráveis, protocolos, rankings e indicadores de desempenho. Nesse modelo, o gestor escolar é visto como administrador de recursos e executor de políticas, cabendo-lhe organizar rotinas, aplicar avaliações externas, acompanhar resultados quantitativos e garantir o cumprimento de normas. Essa racionalidade, embora aparente neutralidade, traduz uma visão instrumental da educação, que frequentemente subordina os fins formativos a mecanismos de regulação externa.

Em contraste, a **racionalidade pedagógica** compreende a gestão escolar como prática política, formativa e ética. Nesse modelo, o foco da ação gestora recai sobre os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos sujeitos e a construção coletiva do projeto educativo da escola. A racionalidade pedagógica reconhece a complexidade das relações escolares, valoriza a escuta, o diálogo e o trabalho colaborativo, e entende o gestor como líder pedagógico, comprometido com a transformação social e com a garantia do direito à educação com qualidade social. Essa concepção implica considerar as condições reais da escola, os sujeitos que a compõem e as mediações necessárias para tornar possível um currículo crítico, inclusivo e emancipador.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) propõem uma superação dicotômica entre essas racionalidades, a partir de um modelo integrador de gestão escolar, que reconhece a importância

das dimensões organizacional e pedagógica como interdependentes. Os autores destacam seis áreas centrais da ação gestora – planejamento e projeto pedagógico, currículo, ensino, práticas de gestão, desenvolvimento profissional e avaliação – enfatizando que todas devem ser concebidas sob a ótica da intencionalidade educativa. Nesse modelo, a administração escolar não se opõe ao pedagógico, mas deve ser instrumentalizada por ele, ou seja, deve existir a serviço dos fins educativos, e não o contrário. A gestão, portanto, não é neutra: carrega consigo projetos de sociedade, modos de organização do trabalho escolar e concepções de formação humana.

Apesar da proposta integradora, na prática escolar cotidiana observa-se uma hegemonia da racionalidade técnico-administrativa, especialmente nos contextos marcados pela intensificação do controle externo e pela lógica da performatividade. Nesse cenário, o desafio dos gestores é disputar os sentidos da gestão, promovendo práticas que reconectem o organizacional ao pedagógico, ressignificando a administração como meio para a construção coletiva do projeto educativo da escola. Tal reposicionamento exige formação crítica, escuta qualificada e coragem política para enfrentar os tensionamentos entre as exigências de desempenho e os compromissos com a emancipação dos sujeitos.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão escolar comprometida com a melhoria da aprendizagem dos estudantes deve operar em diversas frentes articuladas, que conformam o cotidiano escolar em suas múltiplas dimensões. Os autores identificam seis grandes áreas de atuação que integram a organização e a gestão escolar: (1) o planejamento e o projeto pedagógico curricular; (2) a organização e o desenvolvimento do currículo; (3) a organização e o desenvolvimento do ensino; (4) as práticas de gestão; (5) o desenvolvimento profissional dos educadores; e (6) a avaliação institucional da escola e da aprendizagem (p. 427-429). Essas áreas, quando articuladas de forma sistêmica, tornam-se eixos estruturantes de uma ação gestora voltada à formação integral dos sujeitos escolares. Trata-se, portanto, de reconhecer que a dimensão pedagógica da gestão não se restringe à supervisão de atividades docentes, mas envolve a mediação política e formativa de processos que garantam coerência entre os objetivos educativos e as condições reais de sua concretização.

Nesse contexto, o papel do gestor escolar ultrapassa o cumprimento de tarefas administrativas ou burocráticas: ele se configura como liderança pedagógica e política, capaz de articular coletivamente a construção e a execução do projeto político-pedagógico da escola. Ao assumir esse papel, o gestor atua como mediador entre as exigências institucionais, as

políticas públicas educacionais e as necessidades concretas da comunidade escolar. Isso implica garantir tempos e espaços para o trabalho docente coletivo, apoiar iniciativas de formação continuada, promover práticas avaliativas coerentes com os princípios do projeto educativo e assegurar que o currículo expresse os compromissos com a diversidade, a inclusão e a qualidade social da educação. Como destaca Paro (2015), a gestão escolar, para ser verdadeiramente pedagógica, deve estar orientada por uma concepção democrática de educação, na qual a autoridade não se exerce pela imposição, mas pelo diálogo, pela escuta e pela construção compartilhada de decisões.

Assim, compreender o trabalho da gestão escolar a partir dessas seis áreas não significa compartimentalizar funções, mas reconhecer que a efetividade do processo ensino-aprendizagem depende de uma ação gestora articuladora e intencional, sustentada por valores éticos, políticos e pedagógicos. O gestor pedagógico é, portanto, corresponsável pela qualidade da aprendizagem, não apenas por meio de instrumentos de supervisão, mas fundamentalmente por sua capacidade de criar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional dos educadores, a inovação pedagógica e a equidade educacional.

A gestão escolar é um campo em constante disputa de sentidos, no qual se expressam diferentes concepções de educação, de organização institucional e de participação dos sujeitos escolares. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é possível identificar, no debate educacional brasileiro, quatro concepções de gestão que se diferenciam pelas formas de compreender a escola, o papel do gestor e as finalidades do processo educativo: a concepção técnico-científica, a concepção autogestionária, a concepção interpretativa e a concepção democrático-participativa.

A concepção técnico-científica está fundada na racionalidade instrumental e se orienta por princípios da administração científica, voltados para a eficiência, a previsibilidade e o controle de processos. Nessa perspectiva, a gestão é entendida como função técnico-administrativa, separada das questões pedagógicas e centrada no cumprimento de normas, na hierarquia funcional e na racionalização dos meios. Essa concepção tende a despolitizar a gestão escolar e a reduzir sua função à manutenção da ordem e à administração de recursos.

A concepção autogestionária, por sua vez, contrapõe-se à centralização e ao autoritarismo, defendendo uma estrutura organizacional horizontal, com ampliação dos mecanismos de participação direta dos sujeitos escolares. No entanto, como apontam os autores,

essa concepção pode incorrer em idealizações excessivas sobre a espontaneidade dos grupos, desconsiderando as mediações institucionais e as contradições sociais que atravessam o espaço escolar. Ainda assim, seu mérito está em criticar a lógica da verticalidade autoritária e promover o protagonismo coletivo.

Já a concepção interpretativa compreende a escola como espaço de construção simbólica e de mediações culturais, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e relações. Nessa concepção, o gestor atua como facilitador da interação entre os diferentes atores escolares, buscando promover o entendimento mútuo e o reconhecimento dos múltiplos significados da experiência educacional. Embora amplie o olhar sobre os processos comunicacionais e os sentidos da gestão, essa abordagem pode incorrer em certo relativismo, ao não problematizar suficientemente as estruturas de poder e dominação que atravessam a organização escolar.

A concepção democrático-participativa, proposta como superação crítica das anteriores, articula elementos da racionalidade pedagógica e da racionalidade política. Ela parte do reconhecimento da escola como espaço contraditório e tensionado, onde se deve garantir a gestão democrática, a construção coletiva do projeto pedagógico, a participação efetiva da comunidade escolar e o compromisso ético com a formação cidadã. Nessa perspectiva, a gestão é entendida como uma prática educativa e formadora, comprometida com a transformação social e com a construção de uma escola pública, inclusiva e de qualidade social.

A gestão escolar, compreendida como dimensão constitutiva da prática educativa, exige um compromisso com o desenvolvimento formativo e coletivo dos sujeitos escolares. Vasconcellos (2000, 2019) propõe uma concepção de gestão que ultrapassa a lógica administrativa e técnica, e que se ancora na práxis pedagógica e no compromisso ético com a transformação social. Para o autor, a coordenação do trabalho pedagógico deve ser entendida como **processo coletivo, dialógico e contínuo**, no qual todos os membros da comunidade escolar são corresponsáveis pela construção do projeto educativo.

Ao discutir a gestão democrática, Vasconcellos (2000) afirma que ela só se efetiva quando articulada a um **planejamento participativo**, concebido como instrumento de reflexão crítica e mediação da prática. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deixa de ser um produto burocrático para se tornar **espaço formativo e estratégia de emancipação**, capaz de orientar o cotidiano escolar com base em princípios políticos e pedagógicos claros.

Na mesma direção, o autor sustenta que o **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** deve expressar a identidade da escola e servir como referência viva para as decisões coletivas. “Mais importante do que ter um projeto”, afirma Vasconcellos (2019), “é transformar a prática”. Esse princípio enfatiza a necessidade de que a gestão atue como articuladora entre o projeto da escola e o cotidiano das salas de aula, compreendendo o trabalho coletivo como **espaço de práxis**, em que a escuta, o diálogo e a ação consciente produzem transformação.

A leitura de Vasconcellos converge, portanto, com a concepção **democrático-participativa** apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), na qual o gestor escolar é compreendido como sujeito político e pedagógico, mediador da construção coletiva do projeto educativo e promotor de condições para o desenvolvimento profissional da equipe. Ao enfatizar o caráter formativo da gestão, esses autores tensionam o modelo técnico-científico, criticando sua fragmentação e a subordinação da escola às lógicas gerenciais e produtivistas.

Dessa forma, a incorporação dos aportes de Vasconcellos à reflexão sobre a gestão escolar permite consolidar uma compreensão ampliada da **dimensão pedagógica da gestão**, reafirmando seu papel como espaço de disputa, construção e afirmação de sentidos emancipatórios para a educação pública.

As análises empreendidas na presente dissertação revelam que essas concepções não se manifestam de forma estanque na prática das gestoras entrevistadas, mas compõem um campo de tensões no qual coexistem orientações distintas e, por vezes, contraditórias. Os dados indicam a presença de iniciativas alinhadas à concepção democrático-participativa, como a valorização da escuta, a mediação de conflitos e o incentivo à formação docente.

Entretanto, tais práticas convivem com pressões externas de natureza técnico-científica e gerencialista, como o cumprimento de metas e a sobrecarga burocrática, que limitam a autonomia da gestão pedagógica. Tais contradições reiteram que a gestão escolar é espaço de disputa ideológica, no qual se confrontam projetos distintos de educação e sociedade, exigindo, por parte do gestor, posicionamento crítico, mediação qualificada e compromisso ético-político com os princípios democráticos da escola pública.

A disputa entre a **racionalidade técnico-administrativa** e a **racionalidade pedagógica** no campo da gestão escolar pode ser analisada, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), como um conflito de discursos que revela embates ideológicos sobre o papel da escola, da gestão e da educação pública. Utilizando a perspectiva de Norman Fairclough (2001, 2003), foi

possível entender essa disputa como um processo em que diferentes práticas discursivas disputam hegemonia na construção do sentido do que é “gestão escolar”.

Como já mencionado, na perspectiva da ACD, discurso não é apenas linguagem, mas uma prática social que contribui para a (re)produção ou contestação de relações de poder. A racionalidade técnico-administrativa e a racionalidade pedagógica, quando postas em confronto no campo da gestão escolar, expressam formas distintas de organização simbólica e material da prática educativa, sustentadas por discursos que ocupam posições ideológicas divergentes.

A racionalidade técnico-administrativa fundamenta-se em discursos que valorizam a padronização, a eficiência, o controle por metas, a hierarquia e a lógica gerencial. Essa racionalidade se articula, muitas vezes, ao discurso da Nova Gestão Pública, cujos traços podem ser observados em documentos oficiais, legislações educacionais, relatórios de desempenho e práticas de avaliação externa. Esse discurso tende a esvaziar a dimensão formativa e coletiva da gestão escolar, deslocando a centralidade da ação pedagógica para o cumprimento de objetivos mensuráveis.

Por outro lado, a racionalidade pedagógica sustenta-se em discursos que afirmam a escola como espaço de formação humana, diálogo democrático, construção coletiva e justiça social. Nessa racionalidade, a gestão é vista como prática política e pedagógica que articula sujeitos, saberes e decisões em favor de um projeto educacional emancipador.

Na próxima seção serão apresentados os resultados da pesquisa que trarão análises no que diz respeito ao trabalho gestor na dimensão pedagógica da escola na rede municipal de Belo Horizonte, a partir do curso de atualização ministrado durante a pesquisa. Ambas as racionalidades, técnico-administrativa e pedagógica, parecem atravessar os discursos e sentidos atribuídos à gestão, por parte das gestoras participantes das atividades do curso.

3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS GESTORAS: “TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO” - *Leonardo Boff*

3. 1 A Dimensão Pedagógica sob o ponto de vista da Gestão Escolar

Quando se fala em formação de gestores, Paro (2009, p. 460) destaca que vão existir

duas posições paradoxais em relação a esse assunto. Uma concepção mais “empresarialista” acena para uma formação “técnica” específica, paralela ou em substituição à formação pedagógica, mas calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho. Já a linha que caminha pela afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerentes à produção capitalista, irá laborar na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática.

Ainda segundo esse autor, o pensamento que acena para apenas a formação administrativa do diretor supõe que só as atividades-meio são consideradas administrativas. Daí a necessidade de munir o diretor de habilidades, conhecimentos e competências que só ele precisaria ter voltadas apenas para questões técnicas e burocráticas.

Paro (2009, p. 465) destaca que essa é uma forma de pensar a formação dos gestores escolares que não toma o pedagógico como objeto de estudo da administração, e com isso deixa o processo incompleto, afastando o pensamento administrativo escolar de uma de suas partes mais importantes, porque não pensa a atividade-fim que é o processo pedagógico.

Nesse sentido, pensar em uma formação voltada para a dimensão pedagógica da gestão escolar é reconhecer que o diretor precisa desenvolver habilidades, conhecimentos e competências para atuar nessa dimensão que muitas vezes é delegada apenas à coordenação pedagógica, pois a direção às vezes se envolve mais com os processos administrativos/burocráticos, pois lhe demandam muito tempo, ora não se envolvem com a dimensão pedagógica por desconhecem sua atuação nessa dimensão e não terem habilidades técnicas e humanas para intervir no pedagógico da escola. Mas como já vimos anteriormente, atuar na dimensão pedagógica da gestão escolar é uma das mais importantes tarefas do diretor. Nesse sentido a formação específica nessa área é mais que necessária, é urgente. Daí a importância e a validade dos dados que serão apresentados nesta pesquisa.

Cabe aqui, antes de iniciar as análises dos dados, uma contextualização do Município campo da pesquisa. O Município de Belo Horizonte, localizado no Estado de Minas Gerais, tem hoje 178 escolas de Ensino Fundamental de acordo com site oficial da prefeitura, ressalta-se o número de escolas de ensino fundamental por ser essa modalidade o foco da pesquisa. Atualmente os gestores escolares (diretor e vice-diretor) para assumirem o cargo de gestão precisam ser eleitos pela comunidade escolar de acordo com a última Portaria SMED Nº 225/2021.

Para se candidatar ao cargo de diretor ou vice - diretor o interessado precisa ser

professor efetivo da Rede Municipal de Belo Horizonte, estar em exercício na unidade escolar a qual pretende candidatar, possuir formação mínima de nível superior e possuir experiência de no mínimo três anos em qualquer vínculo funcional no cargo efetivo de professor municipal no caso aqui para as escolas de ensino fundamental. Vale destacar que não há a exigência na portaria de que a formação de nível superior seja em Pedagogia ou que haja alguma formação extra em gestão escolar para se candidatar ao cargo de gestor.

De acordo com Decreto Nº 17.005, de 31 de Outubro de 2018, dentre as variadas atribuições dos diretores das escolas municipais de Belo Horizonte estão

supervisionar os processos pedagógicos da unidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino por ela ofertados; supervisionar o monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de instrumentos de avaliação interna e de indicadores educacionais definidos pela Smed; formular estratégias para promover elevação gradativa dos padrões de aprendizagem escolar e supervisionar sua execução. (Belo Horizonte , MG, 2018).

Lendo o decreto na íntegra percebe-se que a nenhum outro cargo são atribuídas essas funções acima nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, cabendo ao vice-diretor funções mais de ordem administrativa e ao coordenador pedagógico geral aspectos mais técnicos relativos aos processos pedagógicos tais como organização dos conselhos de classe, planejamento participativo, articulação entre programas e projetos e formação de professores.

Como já foi dito é interessante destacar que na Portaria da eleição para diretores no município de Belo Horizonte, não há exigência de formação em um curso específico para se candidatar ao cargo de gestor escolar no Município de Belo Horizonte e que ao assumir o mandato o futuro gestor muitas vezes pode não ter experiência no cargo ou uma formação que o auxilie no trabalho com as dimensões da gestão escolar, em especial a dimensão pedagógica. Isso revela uma necessidade posta de formação continuada para favorecer que os gestores possam desempenhar bem seu trabalho e consigam atender às demandas das suas atribuições no que diz respeito ao monitoramento da aprendizagem dos alunos no Município de Belo Horizonte.

A partir daqui, à luz das teorias estudadas, e compreendendo que esses processos são indissociáveis (administrativos e pedagógicos) , é que serão apresentados os resultados da pesquisa durante o curso de atualização/formação de gestores escolares, elaborado pela pesquisadora e ministrado à três gestoras de escolas municipais de ensino fundamental, da Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte, entendendo que como diz o título deste capítulo: “todo

ponto de vista é a vista de um ponto” e cada discurso revela uma ideologia e uma posição na relação de poder estabelecida dentro da escola, passemos às análises.

O curso teve duração de 10 horas, foi dividido em 05 módulos de duas horas e foi realizado no formato à distância, através da Plataforma Google Meet. Para iniciar o curso o primeiro módulo trouxe exatamente como temática “*A Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar: A atuação da Gestão na Dimensão Pedagógica da Escola*”. Para garantir a confidencialidade, as gestoras serão identificadas aqui como Gestora 1, Gestora 2 e Gestora 3.

Em relação às idades as gestoras apresentavam no período da pesquisa, respectivamente 39, 54 e 62 anos. A gestora 1 formou em 2009 em Pedagogia, a gestora 2 tem formação em Direito e Normal Superior datada de 1998 e a gestora 3 formou-se em 1990 em Pedagogia. As três possuem pós - graduação: a gestora 1 em Gestão Escolar, a gestora 2 em Gestão de projetos culturais, Gestão Pública Municipal, Educação Empreendedora e Mestrado em Educação, a gestora 3 tem 05 pós-graduações em áreas diversas da educação, sem mencionar quais são.

Essa questão da formação será abordada e analisada mais para frente em um capítulo específico. Em relação ao tempo de atuação no cargo de gestão escolar, a gestora 1 e a gestora 2 tem 06 anos de experiência e a gestora 3 tem 07 anos de experiência. Conhecer os aspectos formativos e o tempo de experiência na gestão escolar ajudará a compreender como essas gestoras veem a escola e os processos de gestão pedagógica.

Sobre cursos, que elas já fizeram, voltados exclusivamente para a Gestão Escolar, as gestoras foram questionadas sobre quantos cursos já haviam feito oferecidos pela Rede Municipal de Belo Horizonte/SMED (secretaria municipal de educação). Das três, 2 já haviam feito de 1 a 3 cursos (gestoras 1 e 2) e uma gestora de 1 a 6 cursos (gestora 3). Quando questionadas sobre cursos oferecidos pela SMED/PBH (Prefeitura de Belo Horizonte), voltados exclusivamente para a aprendizagem, as gestoras 1 e a gestora 3 fizeram de 3 a 6 cursos e a gestora 2 de 1 a 3 cursos voltados para aprendizagem. Ambas apontaram terem sido cursos relevantes para sua formação.

A partir das próximas perguntas, o questionário se ateu a questões específicas, voltadas para a dimensão pedagógica da gestão escolar. **Sobre a dimensão pedagógica da gestão, as gestoras foram questionadas se consideram que a gestão escolar precisa se envolver nas questões pedagógicas da escola?** Ambas responderam que sim, dando a entender a importância de envolver-se nessa dimensão do trabalho gestor.

Compreender a importância é relevante, mas será que as habilidades necessárias para a realização de uma boa gestão/administrativa na dimensão pedagógica são de conhecimento dos gestores que atuam na educação básica e das gestoras que participaram da pesquisa? O conceito

de gestão pedagógica é compreendido por elas? São essas e outras lacunas que serão analisadas a partir de agora. Tais lacunas foram percebidas nas respostas ao questionário e nas falas das gestoras, ressaltando a importância dessa formação.

3. 2 A Análise Crítica do Discurso (ACD) e as categorias discursivas

As análises a partir deste ponto serão conduzidas considerando a compreensão que as gestoras têm da dimensão pedagógica da gestão, eixo central desta pesquisa. Para isso, utilizamos os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposto por Norman Fairclough, que compreende o discurso como uma prática social, perpassando por relações históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas. Segundo o autor, “os discursos são formas de atuação que se inscrevem em práticas sociais mais amplas e que estão em constante relação dialética com elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Assim, ao analisar os discursos dessas gestoras, durante o curso de formação, buscou-se compreender práticas concretas, históricas e dentro do contexto, que se manifestaram nas suas falas, sendo essas práticas atravessadas por relações de poder e saber.

Fairclough ainda afirma que o discurso não é apenas reflexo ou expressão de processos sociais, mas também os constitui: “as ordens do discurso são moldadas por relações de poder e lutas pelo poder. Assim, a linguagem contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 38). Nesse sentido, ao investigarmos os discursos das gestoras sobre a dimensão pedagógica da gestão, partimos do pressuposto de que falar, ver e agir são práticas sociais constituídas e fazem parte das relações de poder. Essas práticas não são neutras, mas carregadas de intenção e disputas, que se expressam na linguagem como forma de ação e construção do mundo social.

A partir da análise das transcrições dos questionários e dos relatos das gestoras durante o curso de formação, foi possível identificar a recorrência de determinados elementos discursivos que se repetiram e revelaram formas específicas de construção dos saberes sobre a gestão escolar de cada participante da pesquisa. Como discutido no capítulo metodológico, essas categorias de análise do discurso não foram pré-estabelecidas, mas surgiram a partir da análise do material presente nos relatos.

Como já foi dito, a abordagem adotada para essa análise, se fundamenta nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), especialmente nas contribuições de Norman Fairclough (2001), que compreende o discurso como uma prática social situada, articulada a estruturas de poder, ideologia e identidade.

Para criação e análise das categorias elencadas, foram observadas as respostas e interações das gestoras em todos os cinco módulos do curso de formação de gestores criado como produto educacional nesta pesquisa. Cada módulo do curso trouxe uma temática diferente sobre o trabalho com a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Cada encontro com as gestoras, além de trazer conhecimentos e elementos formativos para o desempenho da gestão frente à dimensão pedagógica, era um momento onde a pesquisadora podia dialogar com as participantes e perceber as lacunas ou não na formação inicial e em serviço das mesmas na temática construída e apontar melhorias no próprio curso criado. Esses discursos não servem apenas como análises soltas de categorias discursivas, mas servirá de base para um novo olhar do papel da gestão na dimensão pedagógica da escola e da importância da formação continuada.

As categorias discursivas elencadas, foram organizadas segundo a sua recorrência nos relatos e refletem concepções ideológicas de gestão que vêm sendo constituídas ao longo da trajetória profissional e formativa das gestoras participantes da pesquisa, com foco nas percepções que as mesmas trazem sobre o tema central desta pesquisa que é a dimensão pedagógica da gestão.

Cabe destacar que, além das categorias principais, surgiram também discursos menos recorrentes e pontuais que, embora relevantes, não apresentaram frequência suficiente para constituírem categorias analíticas robustas, além de “conflitos de discurso”, que serão tratados ao final deste capítulo.

3.2.1 Categorias Analíticas Adaptadas ao Curso de Formação de Gestores: Exemplos

Conforme mencionado, a investigação identificou um conjunto de categorias discursivas específicas emergentes dos depoimentos das diretoras/gestoras no curso de formação continuada. A seguir, apresentam-se essas categorias adaptadas ao contexto estudado, por ordem de maior recorrência nos discursos das gestoras, com uma breve descrição de cada e exemplos ilustrativos, esclarecendo sua conexão com as dimensões propostas por Fairclough:

- **1º. Discurso da Ineficiência do Sistema:** Categoria que engloba falas em que as gestoras atribuem os obstáculos pedagógicos ou administrativos à ineficiência da estrutura educacional maior (secretarias, políticas públicas, burocracia institucional). Por exemplo, algumas participantes mencionaram repetidamente a “*falta de suporte da Secretaria*” ou “*políticas que não funcionam na prática*”. Esse discurso reflete uma postura de crítica ao contexto externo, frequentemente acompanhada por um tom de

descontentamento ou fatalismo. No nível textual, manifesta-se por meio de termos depreciativos em relação ao sistema e construções que enfatizam obstáculos fora do alcance da escola. No nível discursivo, apareceu como um tema de consenso em debates do curso – as gestoras compartilhavam histórias similares de entraves burocráticos – criando uma narrativa coletiva de frustração sistêmica. No nível social, esse discurso aponta para a realidade objetiva de um sistema público com limitações, mas também pode reforçar uma visão generalizada de impotência local diante de problemas macroestruturais.

- **2º. Discurso de Autoridade do Grupo (Valorização Coletiva):** Diferente do anterior, este discurso enfatiza o coletivo de educadores e a gestão participativa. Nele, a autoridade é atribuída ao grupo escolar (professores, equipe pedagógica, comunidade) mais do que ao gestor individualmente. Exemplos típicos incluem falas como “*as decisões precisam ser tomadas em conjunto*” ou “*é importante escutar o grupo e construir coletivamente as soluções*”. Nesse caso, a gestora posiciona-se como mediadora ou parte de um colegiado, ao invés de líder autocrática. Linguisticamente, nota-se frequente uso de primeira pessoa do plural (“nós”) e verbos que indicam ação conjunta (“*participar*”, “*dialogar*”, “*alinhar ideias*”). A coerência do discurso está em valorizar a colaboração e a democracia interna da escola. Durante o curso de formação, esse discurso aparecia quando gestoras relatavam experiências bem-sucedidas de projetos em equipe ou quando defendiam que “*ninguém faz nada sozinho na escola*”. No plano social, essa categoria reflete a ideologia da gestão democrática preconizada nas políticas educacionais brasileiras, enfatizando a participação como caminho para aprimorar a prática pedagógica. Também pode ser vista como uma reação contra modelos hierárquicos, inserindo-se em práticas sociais que privilegiam a construção coletiva e o empoderamento da comunidade escolar.
- **3º. Discurso Institucional de Democracia:** Por fim, uma categoria identificada foi o apelo a um discurso institucional de gestão democrática. Muitas vezes, as gestoras fazem referência aos valores e princípios oficiais de participação e democracia na escola – possivelmente ecoando documentos normativos ou formações anteriores – ainda que a aplicação concreta deles seja variável. São exemplos falas como “*Nossa gestão segue os princípios da gestão democrática, com participação de todos os segmentos*” ou menções ao *Projeto Político-Pedagógico* e conselhos escolares como garantias de participação. Neste caso, textualmente há uma incorporação de um vocabulário formal e normativo (termos como “gestão democrática”, “participação da comunidade”,

“controle social”), e um tom que remete ao discurso oficial das políticas educacionais. No âmbito do curso de formação continuada, esse discurso podia aparecer quando se discutiam modelos ideais de gestão – as participantes recorriam a essa linguagem institucional talvez para legitimar suas práticas ou intenções. A intertextualidade é clara: falas das gestoras dialogam com textos legais e orientações da Secretaria que promovem a gestão democrática. No plano social, essa categoria representa a interface entre o discurso prescritivo das políticas públicas e a prática real: evidencia como gestores assimilam (ou pelo menos reconhecem) o ideal democrático difundido hegemonicamente no campo educacional. A análise crítica avalia em que medida esse discurso é performático (isto é, repetido como retórica institucional) versus em que medida é vivido na prática, e como ele pode tanto empoderar atores escolares (quando genuinamente implementado) quanto eventualmente mascarar conflitos (se usado apenas como fachada discursiva).

- **4º. Discurso de Autoridade da Gestão:** Esta categoria abrange enunciados nos quais a gestora escolar enfatiza sua posição de autoridade formal e as responsabilidades individuais que assume na dimensão pedagógica. Por exemplo, uma diretora pode listar atribuições como *“elaboração de projetos pedagógicos, análise de resultados, formação de professores”*, destacando seu papel central nessas atividades. Trata-se de um discurso que afirma a figura do gestor como agente principal no processo educativo da escola, denotando segurança em relação às próprias funções. Textualmente, nota-se o uso de primeira pessoa do singular (“eu faço”, “minha atribuição”), verbos de ação e um tom assertivo na descrição de tarefas – elementos que constroem uma imagem de liderança individual. No contexto interativo do curso, esse discurso de autoridade da gestão se expressava quando algumas participantes assumiam protagonismo nas discussões, falando a partir de sua experiência pessoal de comando. Socialmente, relaciona-se ao modelo tradicional de gestão escolar centralizada, em que o diretor é visto (e se vê) como principal responsável pelo sucesso ou fracasso pedagógico. Esse discurso alinha-se a práticas sociais de hierarquização e responsabilidade individual na escola.
- **5º. Discurso da Impotência Gestora:** Esta categoria identifica falas marcadas por um sentimento de impotência ou frustração da gestora diante dos desafios da dimensão pedagógica. As participantes, neste caso, expressam que, apesar de seus esforços, há limitações severas que as impedem de realizar mudanças significativas. Por exemplo, uma gestora poderia dizer: *“Tentamos de tudo, mas os problemas de aprendizagem*

continuam” ou *“Me sinto de mãos atadas por falta de recursos”*. A nível textual, aparecem expressões de desânimo, modalizadores de impossibilidade (*“não consigo”, “é impossível”*), e até metáforas de barreira ou estagnação. Como prática discursiva, esse discurso de impotência pode emergir em tom de desabafo nas interações do curso – momentos em que gestoras compartilham insucessos ou dificuldades sem ver caminhos de solução, possivelmente buscando empatia ou validação das colegas. No contexto social mais amplo, essa categoria dialoga com condições reais (como sobrecarga de trabalho, escassez de investimento, pressões externas) que frequentemente levam gestores escolares a um quadro de esgotamento e desmotivação. Criticamente, analisar esse discurso implica reconhecer como as estruturas institucionais e políticas podem reduzir a autonomia e eficácia do gestor, mas também exige cuidado para que a narrativa de impotência não se torne hegemônica a ponto de naturalizar a falta de ação.

- **6º. Discurso Ativista (Pró-ativo e de Transformação):** Em contraponto ao discurso de impotência, identificou-se também um conjunto de falas de teor ativista ou proativo, nas quais as gestoras manifestam empenho em promover mudanças e inovar na gestão pedagógica, mesmo diante das dificuldades. Trata-se de um discurso de mobilização, observável em declarações como *“Buscamos parcerias externas para melhorar a escola”* ou *“Precisamos nos atualizar e lutar por melhorias na educação”*. Aqui, o texto é caracterizado por verbos de ação no imperativo ou presente do indicativo denotando iniciativa (*“fazer”, “buscar”, “implementar”*), além de vocabulário com conotação positiva de mudança (*“melhoria”, “inovação”, “conquista”*). No âmbito discursivo do curso, tal postura ativista podia contagiar debates – gestoras compartilhando estratégias que deram certo, encorajando colegas a persistir, ou mencionando movimentos de pressão junto à Secretaria por recursos. Essa categoria remete, em nível social, a uma prática de resistência e agência dentro da estrutura educacional: mesmo inseridas num sistema com limitações, algumas gestoras adotam um posicionamento de liderança transformadora, alinhado a concepções de empoderamento e ação coletiva para a melhoria educacional. Do ponto de vista crítico, o discurso ativista pode desafiar a hegemonia do conformismo, criando contra-narrativas de esperança e possibilidade de mudança no ambiente escolar.
- **7º. Discurso da Dependência (Heteronomia):** Esta categoria diz respeito a falas onde as gestoras demonstram uma postura de dependência em relação a instâncias superiores ou externas para a condução de ações pedagógicas. Em vez de autonomia, prevalece a

ideia de que é preciso aguardar orientações, autorizações ou apoios externos. Frases ilustrativas incluem “*Estamos esperando a orientação da Secretaria*” ou “*Só com ajuda externa poderemos implementar tal projeto*”. Textualmente, observam-se construções condicionais e passivas que colocam o agente da ação fora da escola (por exemplo, “se *eles* permitirem, poderemos...”). Também é comum o uso de termos que indicam cumprimento de normas ou alinhamento estrito a diretrizes externas. Na prática discursiva, esse tipo de enunciado pode surgir quando gestoras relatam limitações em tomar iniciativas próprias, talvez justificando a inação pela falta de respaldo de órgãos centrais. No curso de formação, tal discurso de dependência pode refletir a internalização de uma cultura burocrática, onde os gestores locais se acostumaram a seguir ordens de cima para baixo. Socialmente, esta categoria reflete as relações hierárquicas da administração pública educacional e possivelmente uma falta de tradição em gestão autônoma nas escolas. A análise crítica aqui observa como esse discurso pode perpetuar relações de poder centralizadas – ou seja, a dependência discursiva reforça a hegemonia da instância central (Secretaria de Educação) como detentora do controle, ao mesmo tempo em que pode justificar a limitada iniciativa das escolas

Como já foi dito, cada uma dessas categorias analíticas específicas está ancorada no contexto do curso de formação de gestores escolares e, simultaneamente, conectada às dimensões teóricas de Fairclough. A descrição textual de cada categoria evidencia as escolhas linguísticas e conteúdos temáticos relevantes; a interpretação enquanto prática discursiva considera como essas falas funcionam e circulam nas interações do grupo de formação; e a reflexão em nível de prática social relaciona os discursos a tendências e estruturas do ambiente educacional público mais amplo.

Ao estruturar a análise com base no modelo tridimensional de Fairclough, a pesquisa garantiu que as categorias empíricas identificadas fossem interpretadas em diferentes níveis, conectando-as às práticas textuais, discursivas e sociais relevantes. Em outras palavras, cada categoria analítica derivada dos dados foi examinada considerando: (a) como se manifesta linguisticamente no texto, (b) como funciona nas interações e contextos do curso (prática discursiva) e (c) que aspectos do contexto social educacional ela reflete e/ou questiona (prática social). Desse modo, as categorias foram geradas a partir dos seguintes níveis: textual, da prática discursiva e da prática social.

- No nível textual, observa-se o vocabulário empregado (termos como “falta de apoio”, “burocracia”, “sistema travado” etc.), o uso de construções negativas ou de modalizadores que expressam frustração e impossibilidade. Esses elementos linguísticos concretizam no texto a insatisfação com a estrutura institucional.
- No nível da prática discursiva, analisa-se como esse discurso da ineficiência circula entre as participantes: por exemplo, pode haver uma narrativa compartilhada no grupo de gestores em treinamento de que “o sistema” (a secretaria de educação, as políticas públicas, a infraestrutura) é responsável pelos problemas, o que cria um senso comum dentro do curso. Verifica-se se as gestoras reforçam mutuamente essa ideia em discussões, se citam experiências semelhantes (intertextualidade com relatos de colegas) e de que maneira essa visão é encorajada ou contestada durante a formação continuada.
- No nível da prática social, relaciona-se o discurso identificado à realidade mais ampla da gestão educacional pública. Aqui, pergunta-se: de que contexto social advém essa noção de ineficiência sistêmica? Ela pode refletir condições objetivas (como falta de recursos nas escolas municipais, políticas instáveis) e insere-se em um quadro ideológico maior, possivelmente reproduzindo uma postura de crítica resignada às instituições. Também se avalia o impacto social desse discurso – por exemplo, ele pode contribuir para naturalizar a ideia de que pouco pode ser feito localmente, uma vez que “o problema é sistêmico”, reforçando uma hegemonia de pensamento em que os atores escolares se veem impotentes perante as estruturas superiores.

Esse exercício de articular os níveis de análise foi realizado para todas as categorias de discurso identificadas na pesquisa. Desse modo, as categorias analíticas específicas (derivadas das falas das gestoras) correspondem e dialogam com as categorias teóricas de Fairclough. Cada categoria empírica foi entendida simultaneamente como um fenômeno textual (algo que as gestoras disseram de determinada maneira), como parte de uma prática discursiva do grupo (um padrão de comunicação no curso e na comunidade escolar) e como reflexo de práticas sociais mais amplas (as condições e ideologias da educação pública municipal).

Essa triangulação garantiu uma análise consistente com os princípios da ACD, permitindo que o estudo não ficasse limitado à superfície dos depoimentos, mas alcançasse inferências sobre *como o discurso das gestoras escolares revela e é influenciado por estruturas sociais e relações de poder no campo educacional*.

3. 3 A Formação Docente e o Lugar da Escuta

A formação docente, enquanto processo contínuo de constituição profissional e subjetiva, demanda uma escuta atenta às vozes que atravessam o cotidiano escolar e os espaços de formação. Esta seção irá discutir o lugar da escuta na formação de gestores, entendendo-a não apenas como habilidade técnica, mas como dimensão ética e política fundamental para a construção de práticas educativas mais dialógicas e sensíveis às múltiplas experiências dos sujeitos envolvidos.

A partir desse entendimento, iniciará a apresentação e análise dos dados da pesquisa, apresentando como as categorias do discurso foram se apresentando no decorrer da mesma, com o objetivo de compreender como a escuta se manifesta – ou é silenciada – nos discursos dos(as) docentes participantes, bem como os sentidos atribuídos a ela no contexto da formação e da escola.

Neste sentido quando analisamos o **discurso da ineficiência do sistema**, o mais recorrente durante a pesquisa, revela-se uma percepção generalizada das gestoras participantes de que o sistema educacional – representado pela secretaria de educação e pelas instâncias superiores ou própria estrutura burocrática da rede municipal de educação de Belo Horizonte – não oferece condições adequadas para a realização de uma gestão eficaz. As gestoras expressam frustração com a falta de direcionamento para a execução do trabalho pedagógico, o excesso de demandas administrativas que as afastam das demandas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e a ausência de apoio institucional da secretaria de educação (SMED) nas questões pedagógicas. Segundo Fairclough (2001, p. 92), essas práticas discursivas contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação e poder, “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.”

É um discurso, então, fundamentado na **racionalidade técnico-administrativa onde as gestoras valorizam a padronização, a eficiência, o controle por metas e a lógica gerencial**, enfatizando as falhas do sistema educacional ora para justificar a não execução do trabalho das mesmas de forma satisfatória no que diz respeito à gestão da dimensão pedagógica na escola, ora para apontar as lacunas na falta de posicionamento político do sistema educacional que não as “orienta” quanto ao trabalho pedagógico.

Sem excluir o mérito da importância da orientação sistêmica junto às escolas no que diz respeito aos processos pedagógicos, não coube no contexto desta pesquisa, a avaliação mais aprofundada das reais falhas (ou não) do sistema municipal de educação de Belo Horizonte na condução da gestão pedagógica na rede, mas são **tensões discursivas** que apontam a necessidade de investigação em pesquisas futuras.

As análises discursivas que apontaram para criação desta categoria **do discurso da ineficiência do sistema** foram retratados durante a pesquisa, principalmente durante o módulo 01 do curso que tratou especificamente sobre as atribuições da gestão frente à dimensão pedagógica da escola, através de discursos tais como:

Gestora 1: *“Acho que é importante a gente pensar também dentro desses desafios que se colocam para nós, como e para executar nessa dimensão pedagógica da gestão, a questão de um projeto de educação da rede... Porque se a gente tivesse hoje um direcionamento mais claro, sabe de algumas questões até que você foi colocando aí, né?” (...)* *“E a nossa rede usa muito o termo autonomia da gestão, sabe? Às vezes a Rede usa de forma leviana essa palavra. Então, assim, a gente, eu me sinto como gestora, principalmente depois da pandemia perdida, solta, sabe? Tô solta.*

Gestora 03: *“Você foi muito clara, viu, colega? E eu concordo plenamente. E principalmente eu, que trabalhei 27 anos na rede particular. Você sente um vazio nesse sentido muito grande como falou muito bem. E você enfrenta algo dentro da escola porque a prefeitura não se posiciona.*

Gestora 02: *Gente, eu concordo com vocês duas. Eu só sei que vamos ficar mais uma vez à mercê e à espera de um parâmetro, de uma referência para se trabalhar na gestão.*

Quando a gestora traz esse discurso: *“para executar nessa dimensão pedagógica da gestão, a questão de um projeto de educação da rede”*, a mesma se coloca não apenas como a líder da instituição na qual representa, mas como um sujeito político e crítico ao contexto externo. Este discurso vem acompanhado por um tom de descontentamento ou até mesmo de fatalismo diante do problema apresentado.

Porém, cabe ressaltar, que em uma concepção **democrático - participativa**, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o gestor é compreendido como um sujeito político e pedagógico, mediador da construção coletiva do projeto educativo e promotor de condições para o desenvolvimento profissional da equipe, não cabendo ao mesmo deixar-se limitar pelo

discurso da ineficiência do sistema.

Quando a mesma Gestora 01 discursa sobre a autonomia da escola ela diz: *“E a nossa rede usa muito o termo autonomia da gestão, sabe? Às vezes a Rede usa de forma leviana essa palavra. Então, assim, a gente, eu me sinto como gestora, principalmente depois da pandemia perdida, solta, sabe?”* O discurso da gestora traz a sensação de que estar "solto" indica na sua **concepção técnico-científica**, voltada para a eficiência, a previsibilidade e o controle dos processos que, sem diretrizes claras ou suporte adequado, essa “autonomia” pode se tornar uma fonte de ansiedade e incerteza, destacando a necessidade entre liberdade e responsabilidade.

Porém, cabe ressaltar que fazer uma relação entre a autonomia da escola “algo solto”, reforçando o controle dos processos, típico de uma **concepção técnico- científica** de gestão, pode-se corroborar para um discurso complexo e ambíguo, pois mesmo que exista uma política de Rede, orientações pedagógicas gerais claras, leis, decretos, princípios e diretrizes comuns e orientadores em âmbito municipal, a autonomia de trabalho da escola é uma conquista que não pode ser perdida.

“A nova ótica do trabalho da direção, organização e norteamto das ações de organizações educacionais, com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltado para a formação de aprendizagens significativas e formação de alunos, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição. (LUCK, 2006, p.45).

Da mesma forma, o apelo à **padronização** dos processos educativos, por parte do sistema, que as gestoras trazem nessa categoria discursiva como solução aos problemas relacionados à gestão pedagógica da escola, podem fazer com que a escola perca sua autonomia. Lembrando que Paro (2015) destaca que para a gestão escolar ser verdadeiramente pedagógica ela deve estar orientada por uma concepção democrática de educação, na qual a autoridade não se exerce pela imposição, mas pelo diálogo, pela escuta e pela construção compartilhada de decisões.

Dentro dessa discussão sobre autonomia e padronização as gestoras foram questionadas sobre a construção do Projeto Político - Pedagógico (PPP) nas escolas como expressão da identidade da mesma e referência na construção de decisões coletivas, elas relataram que o PPP das suas escolas era antigo e que precisava de reformulação e que houve pouca participação na construção do documento existente: *“não houve uma participação completa, pouquíssimas pessoas olham nele... o PPP é importante pra gente falar aqui a gente trabalha dessa maneira...”* “ ... eu acredito que o PPP é muito mais assim que uma tarefa a ser cumprida

por que as coisas precisam estar no PPP...” “... o nosso PPP é antigo, ele é de 2017...”

A ausência de um Projeto Político - Pedagógico vivo e ativo no interior das escolas, destacado no discurso das gestoras, aponta mais uma vez que o **discurso da ineficiência do sistema** tende a ser compreendido na **concepção técnico-científica** contrapondo-se a uma concepção **democrático-participativa**, na busca de soluções e articulações coletivas para melhoria do trabalho pedagógico da gestão escolar. Vasconcellos (2000) afirma que a gestão democrática só se efetiva quando articulada a um planejamento participativo, dessa forma o PPP da escola (construído coletivamente e embasado nas diretrizes educacionais sistêmicas), deixa de ser apenas um documento “engavetado” para se tornar um espaço formativo e estratégia de emancipação capaz de orientar os processos pedagógico no interior da mesma, diminuindo assim a necessidade ou a sensação de precisar de “controle” sistêmico para execução da gestão pedagógica.

As leituras de Vasconcellos (2019), ainda vão acrescentar que o PPP é um importante espaço na concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central, reconhecendo cada escola como “uma organização social inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo” (Canário, 1992, p. 166 apud Vasconcellos, 2019).

Sendo assim, é necessário que os gestores escolares entendam que cada instituição precisa traçar o seu caminho, construindo o seu PPP de forma dialogada com todos os sujeitos dentro da escola. Essa construção valida as práticas pedagógicas da escola e as legitimam. Através da construção do PPP o trabalho pedagógico ganha uma identidade e não fica “solto” dentro da escola. A dimensão pedagógica da gestão escolar passa pelo entendimento claro da necessidade de reformulação e reconstrução do PPP dentro da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade . Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (VASCONCELLOS, 2019, p. 25).

Neste contexto, observou-se a necessidade de no produto educacional final desta pesquisa, acrescentar um módulo apenas para orientação sobre a construção do PPP da escola.

O discurso **da ineficiência do sistema** que as gestoras trazem no decorrer do curso, precisa ser bem analisado pelas mesmas para não virar um deslocamento de responsabilidades com a própria condução profissional do trabalho do gestor frente à dimensão pedagógica, nesse sentido, Nóvoa (2022) defende a valorização do conhecimento profissional docente.

Não se espera dos professores que cuidem apenas da melhoria das escolas e do ensino, mas que se envolvam, também, numa reflexão e ação sobre o que deve ser o futuro ou os futuros da educação. A sua credibilidade e o seu prestígio dependem dessa projeção no futuro. Detentores de um conhecimento próprio, desse “terceiro gênero” de conhecimento de que falei ao longo deste ensaio, estarão preparados para cumprir o seu papel como profissionais públicos, isto é, como profissionais publicamente comprometidos. (NÓVOA, 2022, p. 16).

Para Nóvoa a identidade profissional do professor (e por que não dizer do gestor que é um professor por formação acadêmica), deve ser construída em um processo contínuo, integrando experiência, formação e reflexão crítica. Tal conhecimento não deve estar apenas atrelado ao que é visto e construído nas universidades ou ao que é ditado ou prescrito pelo sistema, e frisa-se aqui o sistema educacional. Sendo assim, os professores (gestores escolares), para Nóvoa (2017), deveriam ser intelectuais reflexivos, sujeitos que produzem conhecimento a partir de sua prática.

Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. (...) A segunda é a dimensão ética, a construção de um ethos profissional. No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a acção docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das

responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1121 - 1122).

Entende-se, então, a partir dessa reflexão trazida por Nóvoa, que os gestores, como professores que são, podem até criticar a ineficiência do sistema educacional, mas não podem deixar de fazer, de refletir, de buscar aprender ou executar sua função em razão desta ineficiência que criticam. Os gestores precisam repensar profundamente o seu papel e o papel da escola na sociedade contemporânea e procurar estar “à altura das responsabilidades” a que se propuseram assumir.

Cabe ressaltar que fazer essas reflexões não invalidam o **discurso da ineficiência do sistema** produzido pelas gestoras durante o curso, tampouco faz com o que o mesmo não tenha o seu lugar de investigação das possíveis falhas do sistema educacional, muito menos invalida a importância da formação dos gestores que é objeto desta pesquisa, mas cria um alerta aos gestores para não fazer desse discurso uma invalidação da própria prática profissional reflexiva que faz com que atuem sobre as demandas pedagógicas da gestão escolar independente de serem ou não orientados, de terem ou não diretrizes sistêmicas acessíveis, pois o monitoramento do ensino e da aprendizagem é papel do gestor.

Outra categoria discursiva que se enquadra nesta seção é a do **discurso da autoridade da gestão**. Neste caso, as gestoras se posicionam como figuras centrais e legitimadas para a tomada de decisões, em contraposição ou não ao coletivo escolar, dependendo do contexto. Esse discurso pode se basear na ideia de uma liderança individual e forte e na experiência acumulada que pode garantir ou não uma maior eficiência à condução dos processos escolares.

Por exemplo, quando as participantes são questionadas sobre quais **são as atribuições da gestão frente à dimensão pedagógica da escola**, a Gestora 01 traz em sua resposta à questão colocada, um conhecimento de dimensão pedagógica do ponto de vista mais técnico das suas atribuições, uma **concepção mais gerencialista**, apontando algumas tarefas de ordem pedagógica que a mesma executa, visando estabelecer legitimidade e a credibilidade ao seu trabalho. Gestora 01: *“Elaboração de projetos junto à coordenação pedagógica, análise de resultados e elaboração de estratégias para melhoria da aprendizagem, formação de professores, busca de parcerias e interlocução com a SMED em questões relativas à proposta pedagógica da escola.”*

Ela traz um discurso onde se afirma como gestora e agente principal no processo educativo da escola. Durante todo o curso de formação foi possível destacar este discurso quando algumas gestoras assumiram o protagonismo nas discussões, falando a partir de suas experiências individuais de comando frente à dimensão pedagógica da gestão escolar, mesmo

acreditando que faltava-lhes “um direcionamento” por parte da secretaria municipal de educação elas não se paralisam diante do enfrentamento dos problemas e buscaram soluções para resolvê-los, numa disputa constante de sentidos onde se expressam diferentes concepções de educação, de organização institucional e de participação dos sujeitos.

Libâneo (2012), vai dizer que algumas pesquisas mostram que, entre os fatores propiciadores de melhor qualidade das aprendizagens dos alunos, estão as características organizacionais, que representam 30% desses fatores, com destaque para capacidade de liderança dos dirigentes escolares. Isso respalda a importância desse discurso de autoridade da gestão na busca pela de um melhor acompanhamento dos processos pedagógicos na escola.

... a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor, as práticas de gestão participativa, o ambiente da escola, a criação das condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, a cultura organizacional instituinte, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão conjunta e as trocas de experiências entre os professores (LUCK et al., 1998 apud LIBÂNEO, 2012, p. 423).

Essa mesma gestora 01, uma semana após o primeiro encontro de formação, no módulo 02 do curso, que tratou da temática da dimensão pedagógica da escola e a gestão democrática, também, traz novamente, o **discurso de autoridade da gestão** quando ela afirma, que *“depois da nossa conversa de semana passada, a palavra que ficou muito forte para mim foi não só participar assim sabe, foi construir, ficou muito na minha cabeça essa coisa da condução, até onde eu estou só monitorando sabe, mas construindo junto.*

Uma outra questão que essa Gestora coloca é sobre a “capacidade de guiar”, *“uma vez que a gente se tornou diretor da escola né, que a gente foi eleito e tal, aquele grupo entende que você tem condições e tem essa capacidade de guiar e aí eu fiquei refletindo até onde eu estava guiando ou até onde eu estava tipo assim seguindo junto com o fluxo, nadando assim conforme a maré...”*

Importante destacar que essa gestora foi a mesma que trouxe com muita ênfase o **discurso da ineficiência do sistema**, principalmente, no módulo 01 do curso de formação e que as categorias discursivas que elas trouxeram para essas análises, muitas vezes foram se reconstruindo ou se tensionando, à medida que elas foram participando da formação quando, por exemplo, no módulo 02 essa mesma gestora apresenta uma postura mais crítica da própria prática, ou seja, as análises no decorrer da pesquisa revelaram que as concepções de gestão não se manifestam de forma estanque na prática das gestoras entrevistadas.

Em outro trecho novamente aparece na fala da Gestora 03 onde há esse conflito de

concepções de gestão generalista e participativa: *“Porque não pode. Isso tem que ser discutido. E tem pessoas que não aceitam a discussão, acha que tem o poder e ele é meu dentro de sala de aula e pronto, acabou. E a avaliação é um dos grandes problemas”*. Observe que a gestora aponta em seu discurso uma lacuna, relacionada à falta de compreensão do que é a autonomia do professor em sala de aula, mas também revela que mesmo que enquanto gestora ela compreende a necessidade da **“manutenção da ordem”**, ela vai ressaltar a importância do trabalho ser **discutido no coletivo** da escola. Cabe ressaltar que, ter autonomia não significa *“achar que tem o poder e ele é meu dentro da sala de aula e pronto e acabou”*, como resalta o discurso da gestora. Sobre isso, Luck vai dizer que

Portanto, a autonomia “não é soberania” e é, em consequência limitada, uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente, a normatização - entendida em seu espírito maior e não em sua letra menor - em associação com a necessária flexibilidade. (LUCK, 2006, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa traz a categoria do **discurso da Impotência gestora** como outro elemento que muito se identifica à uma **concepção técnico - científica** de gestão, onde as gestoras participantes da pesquisa expressam sentimentos de impotência e frustração diante das múltiplas demandas e limitações enfrentadas no exercício da gestão. Muitas gestoras revelam sentir-se solitárias, sobrecarregadas e sem possibilidades de ação para transformar a realidade escolar. Esses sentimentos são percebidos, como já foi mencionado nesta pesquisa, especialmente nos contextos marcados pela intensificação do controle externo e pela lógica da performatividade.

O que foi dito acima é respaldado neste tipo de discurso: *“Sinto que tais ações não têm sido muito efetivas no alcance dos objetivos. Falta tempo para se debruçar nas análises, planejamentos. A impressão que tenho é que estamos atendendo demandas imediatistas sem conseguir planejar e acompanhar melhor os resultados.”*

“... Eu tô saindo da gestão com uma sensação assim posso dizer fracasso que eu acho que é uma palavra forte. Mas nessa questão pedagógica eu me senti muito impotente. Acho que a palavra é essa. Sabe porque a gente fica mergulhado num monte de coisa.”

É possível que a falta de tempo e de conhecimento aprofundado das funções da gestão pedagógica, a falta de clareza dos objetivos e fins da escola no que se refere ao pedagógico, a falta de um trabalho organizado e de equipe, fazem com que as ações se tornem sem sentido, burocráticas e imediatistas, gerando um sentimento frustração e impotência. Libâneo (2004, p.106) destaca que a tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente.

A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos.

Sendo assim, cabe aos gestores, como líderes, mesmo diante das impotências e frustrações, o grande desafio de disputar os sentidos da gestão, promovendo práticas que reconectem o organizacional ao pedagógico, ressignificando a administração como meio para a construção coletiva do projeto educativo da escola, assegurando como destaca Libâneo as melhores condições de realização do trabalho docente.

O **discurso de impotência gestora** aponta claramente o desafio acima quando a gestora afirma não conseguir fazer com que os professores tenham um trabalho alinhado em cada etapa de ensino, em relação ao planejamento e às avaliações internas na escola e da resistência de aceitar orientações da coordenação pedagógica *“Porque tem uma resistência assim né dos colegas de aceitar intervenção porque em geral as nossas coordenações são muito boas né, não sei se minha colega concorda, mas assim a gente acaba tendo esse cuidado de colocar pessoas bacana na coordenação, são pessoas que acreditam, pessoas que querem mas são pessoas que hierarquicamente digamos assim muitas vezes não são reconhecidas”*

Luck (2009, p. 93) destaca que uma das atribuições do diretor é “acompanhar e orientar a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente”, uma das formas de acompanhamento desse processo é através da avaliação, mas para fazer esse acompanhamento é necessário conhecer o trabalho pedagógico, o que se ensina e como é ensinado e para além de conhecer o trabalho pedagógico se faz necessário que a gestão compreenda os processos avaliativos internos e externos na escola e suas implicações no trabalho docente, apesar de desafiador é possível nessas questões que o diretor e a coordenação busquem reconectar o organizacional ao pedagógico na construção coletiva dessas práticas.

Como diz Libâneo (2004, p.102) “nesse modelo de gestão, é indispensável a introdução do trabalho em equipe, uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos.”

Apesar de na portaria que define os cargos na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte estar sobre o diretor e o coordenador pedagógico geral, o vice-diretor precisa estar envolvido, também, nesse processo, pois é ele o substituto direto do diretor. Na ausência deste, é o vice-diretor que responde e assume junto com a coordenação todas as dimensões da escola, inclusive a pedagógica.

Sendo assim, essa pesquisa faz um alerta para que a gestão dos processos pedagógicos nas escolas municipais de Belo Horizonte, apesar da responsabilidade primeira ser do diretor escolar, sejam feitos, em conjunto, pela equipe gestora: diretor, vice-diretor e o coordenador pedagógico geral, que ambos recebam orientações e formação necessária para atuar na dimensão pedagógica da escola.

A Gestora 02 também apresenta um discurso importante: *“Nós somos considerados autoritários quando você chega, como você falou muito bem com diálogo, explicando as necessidades, como está a nossa escola? O que nós podemos fazer para melhorar? Então, isso é frustrante. Não é pouco não. Então, igual eu te falei, a gente adocece, mas a gente não desiste”*.

O **discurso da impotência** é aqui descrito na disputa dos sentidos da gestão entre organizar o pedagógico da escola e nessa organização buscar fazê-la de forma coletiva. Uma formação crítica e uma escuta qualificada pode levar a gestão a assumir o papel que lhe cabe de liderança de levar, através do diálogo, a equipe a compreender a necessidade que a escola tem de olhar para os próprios resultados não como forma de cobrança simplesmente, mas como forma de verificar quais são as estratégias que precisam ser melhoradas para um alcance na melhoria dos resultados internos dos estudantes, pois como destaca Libâneo (2012, p. 421) de nada valem “inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos e outras se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas”.

O sentimento de impotência irá diminuir à medida que o gestor tenha coragem política para enfrentar os tensionamentos entre as exigências de desempenho e os compromissos com a emancipação dos sujeitos. A régua que irá medir o trabalho pedagógico é a régua construída pelo coletivo da escola, baseado nas diretrizes curriculares que regem a rede municipal de ensino, no PPP e no planejamento executado na sala de aula. Como destaca Libâneo

É a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, sobretudo em face dos problemas sociais, culturais e econômicos que afetam atualmente os estabelecimentos de ensino. Por fim, é preciso ficar claro que a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias do ensino e aprendizagem. Deve-se apostar nisso, pois é esse o fator de maior relevância e eficácia na produção de maior qualidade de ensino. A inter-relação entre a organização e gestão da escola e a sala de aula conduz ao estabelecimento de estreita conexão com a Didática, disciplina que opera a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino. Sua razão de ser é o processo de conhecimento vivenciado pelos alunos, realizado sob condições didáticas e organizacionais específicas, motivo pelo qual estuda as particularidades desse processo... (LIBÂNEO, 2012, p. 423).

Por fim, identificou-se um padrão de falas pouco recorrente, mas importante, durante a

pesquisa, que expressam a ideia de que a escola depende na visão de algumas gestoras, essencialmente, das decisões e iniciativas das instâncias superiores.

Neste discurso, a autonomia da gestão é colocada em segundo plano sem que essas gestoras percebam. Na verdade esse tipo de discurso, chamado aqui de **discurso da dependência** pode, talvez, sugerir e funcionar como, talvez, uma estratégia discursiva para justificar a ausência de iniciativas próprias na gestão do trabalho e apresenta uma concepção de gestão marcada pela hegemonia da **racionalidade técnico-administrativa** centrada no apenas no cumprimento de normas e na hierarquia funcional.

A Gestora 02, ao trazer essa fala: *Eu só sei que vamos ficar mais uma vez à mercê e à espera de um parâmetro, de uma referência para se trabalhar na gestão*, ela reforça o discurso das colegas da falta de direcionamento por parte do sistema (**discurso da ineficiência do sistema**), mas apresenta na sua fala algo que não havia aparecido, ainda, nos outros discursos, que é este **discurso da dependência**, de uma inércia simbólica na perspectiva de que se o outro não me apresentar as diretrizes, os parâmetros, as referências para se trabalhar na gestão, então, eu não atuo, eu não trabalho.

Este tipo de discurso, pode, talvez sugerir um desconhecimento por parte desta gestora, das suas atribuições na dimensão pedagógica da escola e uma possível indisposição para busca deste conhecimento que não é uma postura pertinente ao cargo, pois uma vez que ao assumir a gestão pressupõe-se que a pessoa tenha ou deveria ter competências prévias para estar nessa função ela precisa, caso não tenha, buscar competências necessárias para condução do seu trabalho na escola e essa busca é por aprender através de leituras, pesquisas, trocas com pares e até mesmo solicitando dos órgãos responsáveis orientação.

Segundo Luck (2009) os gestores precisam dentre outras coisas buscar o estabelecimento de parâmetros a partir das diretrizes municipais, estaduais ou nacionais já existentes. O que não chega pronto para a gestão pode ser pesquisado por ela, a gestão precisa se apropriar da sua profissão e da sua auto formação.

A inércia e a espera nessa função dentro da escola é inadmissível do ponto de vista do trabalho pedagógico. Isso remete a uma reflexão sobre os processos de escolha dos diretores nas escolas municipais de Belo Horizonte: como essas escolhas estão sendo feitas e sobre os perfis dos profissionais que participam desses processos e sobre a sua formação, outra sugestão de temas para novas pesquisas na área.

Os discursos das gestoras, até aqui apresentados, podem ser compreendidos como materializações de um modelo de gestão que tensiona a racionalidade pedagógica com a lógica gerencial. O conceito de escuta, embora assumido pelas gestoras, é recortado nos discursos por condicionantes de tempo e estrutura, revelando disputas simbólicas no interior da cultura organizacional da escola (LIBÂNEO et al., 2012).

3.4 Planejamento e reorganização do trabalho pedagógico

A presente seção dedica-se à análise do planejamento e da reorganização do trabalho pedagógico da gestão a partir de uma perspectiva discursiva, evidenciando como diferentes vozes e racionalidades se entrecruzam nesse processo.

Para tanto, foram examinadas categorias discursivas que emergiram da prática e das interações entre as gestoras envolvidas na pesquisa, tais como o **discurso de autoridade do grupo**, que se ancora em saberes e legitimidades construídas coletivamente; o **discurso institucional de democracia**, que expressa os compromissos formais com a gestão participativa e inclusiva; e o **discurso ativista**, marcado por uma postura propositiva e crítica, ainda que tensionado entre elementos do modelo técnico-científico e modelos democráticos-participativos.

Essas categorias discursivas que serão apresentadas, revelaram disputas de sentido, reconfigurações de posições e negociações que atravessam o cotidiano escolar, permitindo compreender como se constroem práticas pedagógicas em meio a relações de poder, normatizações e resistências.

A segunda categoria discursiva mais relevante nesta pesquisa é o **discurso de autoridade do grupo**, discurso este que valoriza o protagonismo do coletivo e reconhece a legitimidade das decisões tomadas em grupo. As gestoras que recorreram a este discurso construíram uma identidade discursiva de facilitadoras de processos participativos, ainda que, muitas vezes, a efetividade dessas práticas seja tensionada pelas contradições do cotidiano, o que foi perceptível nesta pesquisa e será pontuado mais à frente no discurso institucional de democracia. **O discurso de autoridade do grupo** representa uma tentativa de resistência às práticas hierárquicas tradicionais, ao mesmo tempo em que incorpora elementos ideológicos da gestão democrática.

Logo no início do curso, no módulo 01 que tratou da Dimensão Pedagógica da Gestão como tema central, quando foi-se discutir através de questionário **sobre quais são as atribuições da gestão escolar frente à dimensão pedagógica da escola**, a Gestora 03 apresentou sua resposta a partir deste discurso: *“Participar das decisões, escutar as diferenças, estudar com o grupo.”*

A gestora apresenta um discurso de dimensão pedagógica como participação coletiva, no campo das tomadas de decisões, escuta e formação, um **discurso de autoridade do grupo** que pode ser caracterizado como uma supervalorização do coletivo e da gestão participativa. Nesse tipo de discurso a autoridade é atribuída ao grupo escolar mais do que ao gestor individualmente. A coerência do discurso está em supervalorizar a colaboração e a democracia interna da escola, ressaltando uma **concepção de gestão autogestionária** contrapondo-se à centralização e ao autoritarismo.

Como já foi mencionado nesta pesquisa, vários autores apontaram que essa concepção pode incorrer em idealizações excessivas sobre a espontaneidade dos grupos, desconsiderando as mediações institucionais. Cabe destacar que, os gestores precisam compreender que dar legitimidade e voz ao grupo de trabalho não lhes impede de coordenar o trabalho pedagógico apontando caminhos e levando o grupo a discutir e trabalhar com as diretrizes estabelecidas pela secretaria municipal de educação quanto à currículo, planejamento e etc.

Vasconcellos (2017) diz que é sempre bom lembrar que toda autonomia é relativa e esse discurso não pode ser justificativa para o isolamento do professor(a) em sala de aula ou sua autossuficiência “fazendo o que quer”, pois tudo o que fazemos na escola tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania.

Nossa obrigação é dar conta de um direito cujos contornos não é cada escola que decide. Um direito é inerente à condição humana de cada educando. Diante de direitos sociais, só nos cabe, como famílias, comunidades ou profissionais entender suas exigências e garanti-los. Nunca teremos o direito de reduzi-los e menos de negá-los, ou de interpretá-los autonomamente. (Arroyo, s/d., p. 11 apud Vasconcellos, 2017, p. 31)

Por fim, o **discurso de autoridade do grupo** não pode invalidar a ação gestora de, percebendo as necessidades da sua escola, tomar iniciativas para superá-las levando o grupo a tomar decisões coletivas de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda segundo Vasconcellos (2017), quando isso não acontece, quando a escola, a gestão e os

professores não se colocam a tarefa de analisar as próprias práticas, vão sofrer as consequências de uma avaliação externa, aumentando o grau de fragilidade e dependência.

Outro discurso bem recorrente durante a pesquisa, faz referência às diretrizes e normativas oficiais que defendem uma gestão democrática, muitas vezes sem que haja uma apropriação crítica ou prática efetiva desse princípio por parte da gestão e da equipe de professores na escola. As gestoras recorrem a um **vocabulário institucionalizado**, repetindo fórmulas presentes em documentos oficiais, mas nem sempre conectadas à realidade vivida. Os professores, de igual forma, utilizam um **vocabulário institucionalizado de democracia**, mas na prática, segundo as gestoras participantes desta pesquisa, “fazem o que querem em sala de aula”.

Quando questionadas se percebem que o trabalho voltado para a gestão pedagógica que elas realizam na escola traz algum efeito positivo na prática pedagógica dos professores da sua escola? A gestora 01 disse que *“Sim. Percebo que a gestão democrática nesse processo auxilia muito e ajuda o professor a estar mais disponível para a escuta e intervenções. Mas devido ao grande número de demandas, esse contato com o professor acaba sendo maior com o coordenador geral.”* Gestora 02: *“Observo que o professor necessita do espaço de diálogo e trocas de experiências e quando colocamos essa prática, os resultados são muito melhores além de contribuir com o clima escolar.”* Gestora 03: *“Sim, algumas mudanças e conceitos de trabalho são visíveis.”*

O discurso das gestoras 01 e 02, vai de encontro ao **discurso institucional de democracia** no entendimento das gestoras que a busca de uma gestão democrática eficaz, faz parte da dimensão pedagógica da gestão, apresentando assim uma **concepção de gestão democrático-participativa** onde criação do espaço de diálogo é o início, o princípio básico para a organização do trabalho pedagógico, mas ele não termina na escuta, a escuta é o pontapé inicial para a organização coletiva do trabalho. Trabalho esse que não é função totalmente apenas do coordenador pedagógico geral como já foi dito, o diretor e o vice diretor precisam fazer parte e acompanhar esse processo de perto.

É um discurso, que durante o curso de formação para gestores, foi mais recorrente para gestão quando se tratou de lidar com a ideologia da gestão democrática da escola, muito preconizada nas políticas educacionais brasileiras. No módulo 02 do curso, por exemplo, onde foi trabalhada a temática da dimensão pedagógica atrelada à gestão democrática, houve o entendimento de algumas das participantes de que a gestão democrática e o diálogo coletivo favorecem o desenvolvimento da dimensão pedagógica na escola.

Falas como a da Gestora 02, novamente marcam um **discurso institucional de democracia**, que referenda a participação coletiva como pilar para um bom desempenho do trabalho pedagógico, valorizando a colaboração e a democracia interna na escola e a participação efetiva da comunidade escolar : “ *gestão democrática é o pilar de todas as dimensões né, eu acho que quando você constrói ações pautadas na democracia e no diálogo você consegue lidar com todas as dimensões da escola, administrativa, financeira e a pedagógica principalmente*”

A Gestora 03 destaca que acredita nessa gestão democrática mas que não é fácil fazê-la “*eu acredito que toda gestão deve ser democrática, mas tem hora que é bem difícil você encontrar o meio termo onde você vai respeitar a todos, mas assim não vai agradar todos, mas também não tem que agradar todos... temos que procurar fazer o que é justo para toda a comunidade...*”

Neste contexto, partindo do reconhecimento da escola como espaço contraditório e tensionado, as participantes da pesquisa, ressaltam uma dificuldade de lidar com as diversas formas de pensar do grupo e apontam situações em que se sentem vulneráveis diante da recusa de alguns professores em executar o trabalho pedagógico de forma coletiva ou até mesmo são mal interpretadas quando promovem uma escuta e isso é mal interpretado por alguns colegas do grupo de trabalho.

Gestora 01: “*eu acho que eu vou falar uma coisa meio paradoxal assim por que eu cheguei no ponto que eu percebo que a gestão democrática nessa questão pedagógica ela não pode ser mal interpretada... muitas vezes as pessoas confundem com o “leçafer” sabe, então assim a minha sala de aula é minha eu faço o que eu bem quero lá dentro*”

Não adianta falar de gestão democrática, de diálogo, se na prática o professor fecha a porta da sala de aula e se isola das decisões coletivas. A gestão escolar, entendida como processo coletivo e dialógico, exige um compromisso com o desenvolvimento formativo e coletivo dos sujeitos escolares.

Nessa concepção de gestão que a gestora traz na perspectiva democrático-participativa, apesar de desafiadora, a gestão é entendida como uma prática educativa e formadora. Nesse sentido, Libâneo (2012) vai dizer que é preciso ficar claro que a melhoria das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias de ensino e aprendizagem.

Foi perceptível durante a pesquisa perceber esse discurso institucional de democracia se contrapondo às práticas tensionadas pelas contradições do cotidiano. Ao mesmo tempo em que as gestoras entendem a importância da tomada de decisão coletiva, elas apontam problemas

oriundos dessas práticas na recusa de alguns professores em executar o trabalho pedagógico de forma coletiva ou pensamento equivocado de que cada um pode fazer o que quer em sua sala de aula sem compromisso com o coletivo da escola.

Vasconcellos (2017) ressalta que é praticamente impossível mudar a prática da sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, ou seja, a gestão precisa sim buscar junto ao grupo de professores uma linha comum de atuação, onde todos tenham a mesma linguagem, tenham um trabalho coordenado, isso não é deixar de fazer a gestão democrática.

Outra questão importante a ser ponderada aqui é que o **discurso institucional de democracia** não invalida as decisões coletivas e não respalda o isolamento do professor em sala de aula. Ser um gestor(a) democrático não é permitir que cada um na equipe faça ou que bem queira, não é evitar as discussões ou não buscar o consenso na equipe, ser democrático não é deixar “soltas” as questões pedagógicas dentro da escola. Isso não é democracia, isso é no mínimo desorganização e despreparo profissional para lidar com as questões pedagógicas na instituição.

O trabalho pedagógico precisa ser feito de forma muito séria por todos os envolvidos nesse processo na escola, como diz Vasconcellos (2017, p. 37) “O par complementar da participação é a corresponsabilidade. Não estamos planejando “para os outros”; temos de ter clareza da parte que nos cabe e assumi-la. Através do processo participativo os indivíduos vão aprendendo o jogo democrático, onde têm todo o direito de se expressarem, de lutarem por suas ideias e convicções, todavia também devem respeitar as decisões coletivas.”

É papel da gestão democrática fazer com que o trabalho na sala de aula seja a razão de ser da organização levando os professores a refletir que são responsáveis pelas formas de organização e de gestão como afirma Libâneo (2012). Esse autor enfatiza muito bem sobre essa questão tão difícil que as gestoras apresentaram durante a formação quando falam que discurso institucional de democracia é mal visto ou mal interpretado por muitos professores. Libâneo (2012) vai trazer muita luz nessa questão quando afirma que os professores não podem ter diferentes condutas em sala de aula, seja para controlar a disciplina ou na tomada de outras decisões que envolvam processos coletivos da escola. Ele destaca que os objetivos precisam ser definidos cooperativamente, havendo necessidade de certo consenso.

Vê-se que os professores precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus

colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com alunos, funcionários e pais. (LIBÂNEO, 2012, p. 430).

Por fim, uma das categorias discursivas menos recorrente e que agrupou discursos nos quais as gestoras se posicionam como agentes de transformação, engajadas em lutas por equidade, justiça social e melhores condições de trabalho foi o que categorizou-se como **discurso ativista (ou proativo)**. Mesmo que pouco recorrente, este discurso carrega forte potencial contra a hegemonia e se alinha a práticas discursivas que buscam contrapor as lógicas tradicionais de poder e a uma **concepção interpretativa de gestão**.

A gestora 02, quando se posiciona no módulo 01 do curso frente ao questionamento sobre suas atribuições na condução do trabalho pedagógico na escola sua resposta é: *“A gestão escolar precisa se envolver de forma participativa com a coordenação pedagógica nos aspectos que visam as práticas escolares que atendem às necessidades dos estudantes, em busca de alinhar as ideias e sugestões para a qualidade da proposta que se deseja implementar”*.

O discurso desta Gestora traz pouco aprofundamento técnico das suas atribuições na dimensão pedagógica da gestão escolar, numa concepção de gestão interpretativa e democrático - participativa, ela se posiciona na ideia de gestão pedagógica voltada para um discurso de mobilização, ou seja, um **discurso ativista ou proativo** apontando sua visão ideológica de gestão voltada para as concepções de empoderamento, ação reflexiva/coletiva para melhoria educacional, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e relações.

O gestor atua, nessa concepção, como facilitador da interação entre os diferentes atores escolares. Vale destacar a necessidade do gestor, nesse modelo de gestão, o cuidado para não incorrer em certo relativismo, ao não problematizar suficientemente as estruturas de poder e dominação que atravessam a organização escolar.

Este tipo de discurso pode desafiar a hegemonia do conformismo criando possibilidades de mudanças no ambiente escolar. No módulo 04 do curso de formação, quando foi trabalhada a temática da organização do trabalho escolar, as gestoras ressaltaram a importância do trabalho em equipe e da escolha do coordenador pedagógico geral, que na Rede Municipal de Educação é uma figura responsável pelo planejamento pedagógico da escola junto com a gestão.

Em uma das discussões apareceram discursos que muito se assemelham ao **discurso ativista ou proativo**, onde a Gestora 01 viu a necessidade de enquanto direção da escola se posicionar politicamente na eleição da coordenação geral “ *naquele momento eu me senti meio que eu não sei, eu deixei claro sabe que eu gostaria de trabalhar com essa coordenadora geral, então eu me posicionei sabe... se o coordenador geral não estiver bem alinhado com a proposta da gestão a gente não consegue fazer absolutamente nada.*”

Apesar do posicionamento da gestora acima fazer parte de um **discurso ativista ou proativo** no sentido de contagiar sua equipe no debate a favor da “uma candidata” ao cargo. A gestora ao fazer esse tipo de “campanha” para eleição da coordenação pedagógica geral, mesmo que seja legítima no sentido de querer na gestão alguém que tenha um alinhamento com seu trabalho, a luta aqui não é contra a hegemonia e sim a favor, pois o processo de eleição dos coordenadores pedagógicos gerais precisa ser democrático como estabelece a portaria que valida o mesmo, apresentando um **conflito de discurso**.

A identificação dessas categorias e a análise de seus conteúdos revelam como os discursos das gestoras constroem e negociam sentidos sobre a gestão escolar, ora reforçando discursos hegemônicos, ora tensionando ou resistindo a eles. Como afirma Fairclough (2001), os discursos não apenas representam a realidade, mas a constroem e a moldam, sendo ao mesmo tempo produto e produtivos das relações de poder que estruturam o campo educacional.

Logo em seguida, a Gestora 02 se posiciona radicalmente contra a postura da colega alegando ser o processo de escolha do coordenador pedagógico geral, um processo democrático e que não caberia defesas ou julgamento de valor por “afinidades” “*a gente tinha uma proposta de gestão democrática em todos os sentidos porque a gente não tinha afinidades assim de amizade ou de outras coisas a gente conhecia o profissional...eu discordo nessa situação por afinidade, na verdade o processo democrático gente, ele sempre.*”

A presença de iniciativas, nos discursos das gestoras, de fortalecimento do trabalho coletivo evidencia a tentativa de operar sob uma racionalidade pedagógica mais voltada para uma concepção democrático-participativa de gestão. No entanto, os limites impostos por questões operacionais, como a sobrecarga da equipe gestora, o alinhamento necessário entre direção e coordenação, evidenciam o entrecruzamento de discursos e a fragilidade das condições para a consolidação de um modelo de gestão pedagógica efetivamente transformador.

3.5 Conflito de Discursos na Pesquisa: Tensões e Disputas no Campo da Gestão Pedagógica

Diante da apresentação das categorias discursivas analisadas nesta pesquisa, percebeu-se em alguns discursos das gestoras participantes um ideia de "**conflito de discursos**". Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough, esses "**conflitos de discursos**" referem-se à coexistência e à tensão entre diferentes modos de pensar e significar o mundo, disputando a hegemonia em um mesmo espaço discursivo. Esses discursos refletem, mantêm ou desafiam relações de poder.

Na ACD, os discursos são compreendidos como formas de representar aspectos da realidade a partir de determinadas posições ideológicas. Os "**conflitos de discursos**" emergem quando diferentes discursos se sobrepõem, se opõem ou competem entre si, na tentativa de se impor como legítimos ou dominantes em uma dada prática social.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme desenvolvida por Fairclough (2001; 2012), parte do pressuposto de que os discursos não são neutros, mas constituem formas de construção da realidade social e, portanto, são atravessados por disputas de sentido, contradições e assimetrias de poder.

Dessa forma, os discursos existem em campos sociais diversos, disputando hegemonia e legitimidade, o que dá origem ao que o autor denomina "**conflitos discursivos**". Esses conflitos ocorrem quando diferentes formações discursivas competem entre si para definir o que é válido, verdadeiro ou desejável em determinado contexto social ou institucional.

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. A ordem de discurso rearticulada é contraditória: elementos autoritários coexistem com elementos democráticos e igualitários [...]. Além disso, a rearticulação das ordens de discurso é obrigatória não apenas na prática discursiva produtiva, mas também na interpretação: a compreensão de sentidos nos textos [...] requer intérpretes que sejam capazes de estabelecer conexões coerentes entre esses elementos heterogêneos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126).

Na presente pesquisa, que investiga a dimensão pedagógica da gestão escolar por meio de um curso de formação continuada para diretoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, os **conflitos discursivos** emergiram de forma clara e recorrente nas falas das participantes,

revelando a coexistência de múltiplas visões sobre a concepção e sobre o papel do gestor escolar, a função da escola pública e os sentidos atribuídos à prática pedagógica.

Esses conflitos aparecem, sobretudo, na comparação de discursos oficiais e institucionais, que prescrevem um modelo de gestão democrática e participativa centrado na aprendizagem, e discursos baseado nas experiências das gestoras, marcados pelas contradições do cotidiano escolar, pela sobrecarga burocrática e pela ausência de apoio formativo adequado. Em diversos momentos, por exemplo, identifica-se uma tensão entre o discurso da autonomia da gestão pedagógica e o discurso da dependência estrutural da escola em relação à Secretaria de Educação.

As gestoras, por vezes, reivindicam uma padronização em nível de rede para auxiliar na sua atuação pedagógica, ao mesmo tempo em que relatam barreiras institucionais, ou ausência de autonomia, que limitam sua capacidade de decisão e intervenção.

Outro conflito recorrente diz respeito à oposição entre o discurso da gestão democrática e a prática da gestão hierarquizada. Enquanto os documentos normativos e os princípios da formação continuada enfatizam a escuta, o diálogo e a construção coletiva das decisões, alguns relatos das participantes revelam posturas centralizadoras, justificadas pela ineficácia percebida dos demais membros da equipe ou pela urgência de determinadas demandas.

Assim, a mesma gestora traz um elemento discursivo que pode circular entre posições distintas e até contraditórias, o que Fairclough (2001) interpreta como um sinal de heterogeneidade discursiva, indicativa da instabilidade e da luta ideológica no campo em questão. A identificação desses conflitos foi possível por meio do exame das categorias discursivas construídas na análise, sobretudo aquelas que revelam tensões entre discursos de autoridade individual versus autoridade coletiva, e entre discurso de impotência gestora versus discurso ativista - proativo.

Nesses casos, a ACD permitiu mapear não apenas os **conteúdos dos discursos**, mas também suas formas de construção linguística (modalizações, expressões de dúvida, hesitação, reforço, negação), seus mecanismos de legitimação e as estratégias de deslocamento discursivo adotadas pelas gestoras (como o uso do discurso alheio para justificar suas próprias posições, ou a referência a normativas externas para encobrir conflitos internos).

Compreender os conflitos discursivos presentes nesta pesquisa possibilita lançar luz

sobre as disputas de sentido em torno da função do gestor escolar, da gestão pedagógica e das políticas públicas de formação continuada. Esses conflitos revelam a presença de múltiplas vozes que operam no campo educacional e demonstram que a gestão da aprendizagem é um espaço de negociação contínua entre o prescrito e o vivido, entre o institucionalizado e o experienciado. A análise crítica desses embates discursivos contribui, portanto, para ampliar a compreensão da complexidade da atuação gestora e para fundamentar propostas formativas mais sintonizadas com as contradições e demandas reais enfrentadas pelas equipes escolares.

As análises aqui desenvolvidas revelam a complexidade do exercício da gestão escolar, marcada por disputas entre racionalidades técnico-administrativas e pedagógicas. A partir dos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 2, observou-se que as práticas das gestoras não se inscrevem de forma pura em um único modelo, mas expressam uma convivência conflitiva de concepções e discursos. Essa multiplicidade, ainda que desafiadora, também aponta para fissuras e possibilidades de afirmação da gestão como prática pedagógica, política e formativa, orientada por princípios democráticos.

Ao reconhecer os limites e as contradições vivenciadas pelas gestoras, o estudo evidencia que a gestão escolar não é um espaço neutro, mas um território de disputas ideológicas, onde se articulam racionalidades diversas e projetos educacionais em confronto. As análises permitem concluir que, mesmo diante de pressões burocráticas e dos imperativos técnico-administrativos, há experiências de resistência e invenção no cotidiano da gestão que reafirmam a escola como espaço de diálogo, escuta e construção coletiva. Nesse cenário, o papel da gestora como mediadora qualificada e agente pedagógica é central para transformar a cultura organizacional da escola e fortalecer práticas emancipatórias de educação.

4 FORMAÇÃO DE GESTORES E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA

Este capítulo tem como objetivo compreender de que maneira as práticas gestoras analisadas podem ser também espaços de formação. Trata-se de reconhecer que, mesmo atravessadas por condicionantes estruturais e políticas de viés gerencial, as ações desenvolvidas pelas gestoras se configuram como formas de produzir conhecimento e reorganizar o trabalho

coletivo na escola pública.

As entrevistas realizadas revelam que as práticas de escuta, mediação de conflitos, reorganização de tempos e espaços pedagógicos e incentivo ao planejamento coletivo não apenas fazem parte do cotidiano da gestão, mas também se constituem como experiências formativas – tanto para as próprias gestoras quanto para os demais sujeitos escolares envolvidos. Essa compreensão dialoga com Vasconcellos (2019), para quem o trabalho da equipe diretiva, quando orientado por uma intencionalidade pedagógica, pode configurar-se como práxis, ou seja, como articulação entre reflexão crítica e ação transformadora.

Ao enfatizarem o planejamento como um espaço de diálogo e construção conjunta, as gestoras expressam o esforço de consolidar uma cultura institucional que valoriza o coletivo. Contudo, como também indicam suas falas, há tensões permanentes entre essa racionalidade pedagógica e as exigências burocráticas e normativas que marcam a gestão escolar contemporânea. Tais contradições são expressão das disputas entre diferentes modelos de gestão – técnico-administrativo, democrático-participativo, autogestionário e interpretativo – já discutidos no capítulo anterior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Dessa forma, a formação das gestoras ocorre de maneira indissociável ao exercício de suas funções e está diretamente relacionada à sua capacidade de elaborar estratégias, fazer escolhas e mobilizar conhecimentos no enfrentamento dos desafios cotidianos. Como propõe Nóvoa (1999), trata-se de uma formação que se dá na e pela prática, com base na produção situada de sentidos e saberes.

Ainda que não institucionalizadas sob a forma de programas formais, as ações narradas configuram-se como práticas de resistência e como modos de afirmar a dimensão pedagógica da gestão. Ao reconhecer o valor formativo da escuta, do planejamento e da mediação, o estudo aponta para uma reconfiguração possível da gestão escolar como espaço de cuidado, colaboração e compromisso com o projeto político-pedagógico.

Esse movimento não elimina os limites estruturais impostos pelas políticas de austeridade e pelas racionalidades tecnocráticas que atravessam as redes públicas de ensino. No entanto, evidencia que mesmo dentro dessas estruturas há fissuras e possibilidades de reinvenção do trabalho, cuja potência se encontra nas escolhas e nos compromissos assumidos pelas gestoras no cotidiano da escola pública.

4.1 Produto Educacional final: a importância da formação dos gestores escolares voltada para dimensão pedagógica

A criação, nesta pesquisa, de um produto educacional final, de um curso voltado à formação de gestores escolares, revelou-se especialmente relevante quando pensado em diálogo com as próprias gestoras envolvidas na pesquisa e em articulação com a universidade. Tal iniciativa assumiu não apenas um caráter de capacitação, mas se constituiu como espaço de construção coletiva de saberes e conhecimentos, reconhecendo as complexas e múltiplas dimensões da gestão educacional.

Esse tipo de formação que o Produto Educacional Final traz, se distanciou de modelos mais verticalizados, para afirmar-se como um processo **formativo dialógico e reflexivo**, alinhado mais à concepção de gestão **democrática-participativa**, conforme propõe Libâneo (2001), uma perspectiva que reconhece a educação como prática **democrática e emancipadora**, e que compreende a necessidade de uma formação enraizada no pedagógico e comprometida com a transformação social. Essa concepção converge com a defesa de uma gestão que não se limita às atividades-meio, mas se ocupa, prioritariamente, da atividade - fim: o processo pedagógico, Paro (2009, p.460).

Não foi proposta neste curso de formação de gestores trabalhar com um viés meramente voltado ao modelo de gestão **técnico-científico**, de cunho apenas **instrumental** e voltado predominantemente à **eficiência administrativa** como foi discutido no capítulo 2 desta pesquisa, ou seja, um curso que colocasse mais “peso” ao trabalho do gestor, trazendo responsabilização ou cobranças por resultados, muito pelo contrário.

Os estudos de Paro (2009, p. 465) advertem e respaldam quanto a isso quando dizem que restringir a formação do gestor escolar apenas à dimensão administrativa é desconsiderar o pedagógico como objeto de reflexão e ação da gestão, resultando em uma abordagem incompleta. Tal visão, segundo o autor, contribui para afastar o diretor escolar das decisões e intervenções pedagógicas, relegando esse papel, muitas vezes, exclusivamente à coordenação pedagógica, fazendo com que muitos diretores acabem envolvidos quase que exclusivamente com demandas burocráticas.

É nesse contexto que se reforça a urgência de uma formação específica que contemple

a dimensão pedagógica da gestão escolar, não como atribuição acessória ou complementar, mas como eixo estruturante da atuação do gestor. Paro (2009) contribui para esse debate ao destacar que a gestão escolar deve ser compreendida como uma prática eminentemente educativa, o que exige do gestor não apenas competências técnicas e administrativas, mas uma sólida formação pedagógica voltada à promoção da qualidade social da educação.

Para este autor, a formação não pode restringir-se à simples transmissão de conteúdos, mas deve possibilitar processos de reflexão crítica e de construção coletiva do conhecimento, valorizando a experiência dos profissionais da escola e articulando teoria e prática. Assim, a formação de gestores deve abranger dimensões éticas, políticas e pedagógicas, favorecendo o fortalecimento da identidade profissional e o compromisso com a transformação da realidade escolar.

Sendo assim, a proposta de um produto educacional que promova a formação de gestores em diálogo com a universidade e com os próprios profissionais da rede representa uma resposta concreta e significativa aos desafios identificados na prática cotidiana da gestão escolar. Trata-se de uma ação formativa que valoriza a escuta, a experiência e a construção compartilhada do conhecimento, e que tem como objetivo fortalecer a atuação do diretor como sujeito ativo na condução pedagógica e democrática da escola. Daí a importância e a pertinência dos dados e das análises que foram apresentados nesta pesquisa, pois eles se inscrevem em um movimento mais amplo de qualificação da gestão escolar a partir de um compromisso ético-político com a educação pública de qualidade.

O gestor, o diretor, são figuras centrais na administração das instituições de ensino, sendo responsável, como já foi dito nesta pesquisa, por articular as dimensões pedagógica, administrativa e organizacional da escola. Sua atuação influencia diretamente a qualidade do ensino, o clima escolar e os resultados pedagógicos. Diante disso, a formação dos diretores escolares torna-se um elemento fundamental para garantir uma educação pública de qualidade. Porém cabe ressaltar que não é apenas o diretor que necessita de formação específica em gestão pedagógica, mas também, o vice diretor como seu substituto e a coordenação pedagógica geral que na Rede Municipal de Belo Horizonte assume a gestão pedagógica junto com o diretor escolar.

A equipe gestora precisa se formar especificamente na dimensão pedagógica da gestão escolar, pois a gestão pedagógica é uma das funções centrais da escola. Ela envolve o

planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades educativas, bem como o apoio ao trabalho docente e a promoção de uma cultura de aprendizagem na escola. Para Luck (2000), a formação dos gestores escolares para lidar com os desafios da educação atual é urgente, quanto mais cobrados pela melhoria dos resultados, mais eles deveriam receber uma formação que oferecesse suporte ao trabalho pedagógico. Segundo a autora

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LUCK, 2000, p. 28).

Nesse sentido, a formação dos diretores escolares, produto educacional final desta pesquisa, é um aspecto essencial para a melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas como uma formação que se propõe em serviço pensando que, na formação inicial dos diretores escolares, geralmente realizada nos cursos de pedagogia, nem sempre estes cursos de graduação ou outros, pensando nos diretores formados nas licenciaturas específicas por área de conhecimento, dão conta dessa vertente formativa voltada para as especificidades da dimensão pedagógica da gestão escolar.

Conforme destaca Luck (2000), no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores como explica a seguir.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas. (LUCK, 2000, p. 29).

Sendo assim, a formação em serviço constitui uma etapa fundamental para a continuidade do desenvolvimento profissional destes diretores escolares. Desta forma, o produto educacional final desta pesquisa construiu-se na perspectiva de formação continuada e em serviço ou até mesmo como critério para se candidatar ao cargo de gestor nas eleições municipais em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, entendendo o que Luck (2000) diz quando aponta recair sobre os sistemas de ensino, a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

A pesquisa apontou que, infelizmente, muitos gestores nem sempre conseguem buscar essa formação em serviço por conta própria. No questionário inicial desta pesquisa, que foi enviado para todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte de Ensino Fundamental, na época em torno de 178 escolas, apenas 09 gestores se interessaram em fazer parte da mesma.

Quando esses 09 gestores foram procurados para organizarmos as formações e saber o melhor dia para os encontros presenciais (proposta inicial da pesquisadora), a maioria disse que não poderia participar da pesquisa/formação por diversos motivos: falta de tempo, agenda cheia de compromissos com a escola e a secretaria municipal de educação, férias do vice diretor e etc. Sendo assim, dos 09 interessados apenas 03 permaneceram e participaram até o fim da pesquisa/curso de formação que precisou ser online e à noite, momento que as participantes disseram que teriam tempo para se dedicar à formação.

É importante considerar que a recusa em participar desta pesquisa também foi analisada como dado significativo. Muitos gestores justificaram sua ausência com discursos pautados na falta de tempo e na "agenda cheia" de compromissos. Tais justificativas revelariam um distanciamento dos processos de autoformação e profissionalização? Ou são apenas constatações do que já foi tratado no capítulo 2 desta pesquisa onde esses gestores podem estar mais próximos de um modelo de **gestão técnico-administrativa** envolvidos e sobrecarregados com cumprimento de normas e administrando recursos e mantendo a ordem escolar?

Os gestores precisam reservar tempo para formação, para ler e aprofundar seus conhecimentos, pois do contrário estarão correndo o risco de comprometer a qualidade de sua atuação e de seu desenvolvimento profissional e isso precisa ser pensado pela Secretaria

Municipal de Educação de Belo Horizonte. No capítulo 2 desta pesquisa já apontou-se a necessidade de superação dicotômica entre as racionalidades **técnico - administrativa e a democrático - participativa** e essa necessidade de superação se faz, também, na formação dos gestores a partir de um modelo integrador de formação e de gestão onde se reconhece a importância das dimensões organizacionais e pedagógicas como interdependentes.

Por melhor que seja um gestor, por mais que ele seja proativo na busca do seu próprio conhecimento e crescimento profissional, isso não anula a necessidade da criação de cursos de aperfeiçoamento pela secretaria de educação. Luck(2000) vai dizer que não se pode esperar que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão ou como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar ou implementar o projeto político pedagógico da escola.

As redes municipais e estaduais de educação devem investir de forma sistemática e planejada na formação em serviço dos diretores, criando programas permanentes de capacitação que considerem os desafios concretos enfrentados nas escolas, pois de nada valem as boas idéias das redes de ensino, se não forem colocados em ação, os programas de formação. E estes para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis, afirma Luck (2000).

Os resultados desta pesquisa apontam claramente para a necessidade urgente de uma formação em serviço para todos os gestores da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva da dimensão da gestão pedagógica da escola, pois foi perceptível a carência de conhecimentos voltados para dimensão pedagógica da escola apenas nos atributos da formação inicial.

4.2 O Produto Educacional Final e sua relevância nas análises da pesquisa

O curso de formação para gestores escolares, construído e aplicado no âmbito desta pesquisa, teve duração total de 10 horas, distribuídas em cinco módulos de duas horas cada, realizados no formato remoto por meio da plataforma Google Meet. Logo no início do curso, foi aplicado um questionário diagnóstico (Questionário 1 – em anexo) com o objetivo de

conhecer melhor as participantes: suas formações, experiências e, principalmente, suas percepções iniciais sobre a dimensão pedagógica da gestão escolar.

As gestoras participantes foram nomeadas, para fins de anonimato, como Gestora 1, Gestora 2 e Gestora 3. À época da pesquisa, a Gestora 1 tinha 39 anos, a Gestora 2 tinha 54, e a Gestora 3 tinha 62. A Gestora 1 formou-se em Pedagogia em 2009; a Gestora 2 tem formação em Direito e Normal Superior, concluídas em 1998; e a Gestora 3 formação em Pedagogia desde 1990. Todas possuem pós-graduação: A Gestora 1 em Gestão Escolar; a Gestora 2 em múltiplas áreas, como Gestão Pública Municipal, Gestão de Projetos Culturais, Educação Empreendedora e também possui Mestrado em Educação; já Gestora 3 declara ter cinco especializações na área educacional, sem especificar quais.

Cabe ressaltar que, embora todas tenham formação inicial em Pedagogia, pode-se inferir que o ano de conclusão dos cursos pode vir a interferir significativamente na forma como elas compreendem e exercem suas atribuições gestoras. A formação pedagógica das décadas anteriores à publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 era, conforme aponta Lück (2009), mais voltada à docência nos anos iniciais, com pouca ênfase nas funções de gestão. Foi somente a partir de 2008, com a reorganização curricular da Pedagogia, que a formação do pedagogo passou a incluir competências voltadas à gestão de processos educativos, em articulação com a prática pedagógica.

Isso se reflete nos discursos das gestoras analisadas nesta pesquisa. A Gestora 1, formada após a implementação das novas diretrizes, demonstra maior familiaridade com os processos pedagógicos e maior segurança ao assumir o papel de liderança nessa dimensão. Seu discurso se apoia fortemente na ideia da categoria discursiva de **autoridade da gestão** discutida no capítulo 3 desta pesquisa e no protagonismo das ações pedagógicas: “*dar o tom*”, como ela mesma afirma.

Já as Gestoras 2 e 3, com formações acadêmicas anteriores à mudança curricular do curso de pedagogia em 2008, trazem discursos que revelam uma atuação mais centrada na experiência e no enfrentamento prático das demandas do cotidiano escolar, com menor ênfase na dimensão pedagógica propriamente dita.

Como destaca Libâneo (2012), é fundamental que a formação do pedagogo articule teoria e prática com vistas à gestão democrática e participativa. No entanto, os relatos das gestoras revelam que essa articulação ainda é frágil, muitas vezes substituída por uma lógica de

gestão técnico-científica, centrada na racionalização de processos e na experiência como legitimadora das decisões. A fala da Gestora 2 é reveladora: *“Eu acho que precisa de experiência pra isso... é baseado na sua experiência que você vai tomar aquela decisão.”* Há, nesse discurso, uma valorização da prática em detrimento do conhecimento teórico, o que pode dificultar a construção de uma gestão escolar comprometida com a mediação pedagógica e com a coletividade.

Outro dado relevante é o número reduzido de cursos de formação voltados especificamente para a gestão pedagógica que essas gestoras realizaram ao longo de suas trajetórias na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Embora todas tenham participado de cursos oferecidos pela SMED/PBH, estes foram majoritariamente voltados a aspectos administrativos ou mais genéricos da gestão, não abordando de maneira mais aprofundada a dimensão pedagógica. Isso se evidencia nos relatos das participantes ao longo dos módulos do curso construído por esta pesquisa, especialmente quando mencionam que o conteúdo abordado as levou a repensar suas práticas e atribuições como gestoras pedagógicas.

A fala da Gestora 1 no módulo 1 do curso é bastante ilustrativa desse movimento reflexivo: *“A palavra que ficou muito forte pra mim foi construir. [...] até onde eu estou só monitorando, sabe? [...] Acho que é dar o tom.”* Já a Gestora 3 destaca que a formação a incentivou a atuar mais diretamente com a parte pedagógica da escola: *“Incentiva a gente mais ainda a mexer na parte pedagógica.”* A Gestora 2, por sua vez, afirma: *“Essa formação para gestão tem que estar voltada para o lado humano e pedagógico que existe na escola.”*

Os relatos acima evidenciam como, mesmo com tempo de experiência na gestão (Gestora 1 e 2 com seis anos e a Gestora 3 com sete), ainda há lacunas na formação continuada, principalmente no que se refere à **dimensão pedagógica**. Além disso, o **discurso da ineficiência do sistema** – identificado na fala da Gestora 1 – sugere uma crítica à ausência de formação sistemática e aprofundada voltada à dimensão pedagógica: *“A gente fica mergulhado num monte de coisa e talvez se tivesse um direcionamento melhor da dimensão pedagógica por parte da nossa rede, a gente daria mais conta.”*

Esse discurso também aponta para um descompasso entre as atribuições da gestão escolar e as condições reais de exercício do cargo. A formação, nesse contexto, é vista não apenas como um direito, mas como uma necessidade para que a gestão possa, de fato, se implicar na condução dos processos pedagógicos.

O curso proposto por esta pesquisa se mostrou, nas palavras das próprias participantes, um espaço potente de reflexão e reconstrução das práticas. No final do módulo 2, a Gestora 1 afirma: *“Esse momento de encontro entre nós, diretores... têm uma solidão que é nossa, de gestão mesmo...”*. Mais do que um curso, o espaço formativo foi vivido como um momento de partilha e elaboração conjunta de sentidos sobre o que é ser gestor(a) escolar.

Ao final da formação, 100% das participantes avaliaram positivamente o curso, destacando seu impacto na ampliação de conhecimentos e na resignificação de suas práticas gestoras: *“Consegui amadurecer mais a importância das minhas ações como gestora pedagógica da escola...”*, *“A formação trouxe de impacto o repensar de forma a reconstruir novas práticas...”*.

Esses dados revelam a potência de uma formação continuada construída a partir da escuta das próprias gestoras e fundamentada em referenciais críticos que valorizam a gestão democrática e participativa, além da parceria escola/universidade. No entanto, os discursos das gestoras, também, apontam lacunas que precisam ser enfrentadas na reformulação deste curso, com vistas a inserção de mais um módulo formativo e a complementação do módulo 2 que trata sobre a gestão democrática.

Dentre essas lacunas, destacam-se:

- O entendimento ainda impreciso ou equivocado do conceito de democracia, muitas vezes confundido com participação pontual ou superficial;
- A dicotomia estabelecida entre democracia e autonomia, como se fossem dimensões antagônicas, quando, na verdade, são constitutivas uma da outra no contexto da gestão escolar;
- A fragilidade no conhecimento e no uso do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento central de planejamento e mediação das ações pedagógicas da escola.

Esses pontos, que emergiram dos discursos analisados e da experiência com o curso aplicado, serão tomados como eixos estruturantes para a reformulação do produto educacional. Espera-se, com isso, contribuir para a construção de uma proposta formativa mais afinada com os desafios concretos enfrentados pelas gestoras escolares, promovendo uma compreensão mais

crítica, dialógica e integrada da função gestora.

4.3 Análises dos Módulos Formativos abordados no Produto Educacional

Referente às análises críticas e interpretativas dos módulos formativos abordados durante o curso - piloto criado e aplicado às gestoras participantes desta pesquisa e que se (re) formulou como Produto Educacional Final na mesma, constatou-se que o mesmo foi dividido em módulos, em que o primeiro tópico abordado, com carga horária de 02 horas, remeteu ao debate sobre a Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar, assim como a gestão pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem e a atuação da gestão na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Os objetivos do Módulo foram levar as gestoras participantes a compreender a importância de uma formação específica voltada para dimensão pedagógica da gestão escolar, o conceito de gestão pedagógica e quais são as atribuições dos gestores nessa dimensão embasado no Referencial teórico proposto no capítulo 02 desta pesquisa, ancorada principalmente pelo pensamento de Luck (2005) no que diz respeito às atribuições dos gestores frente à dimensão pedagógica da gestão: “Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico”.

O segundo Módulo, com carga horária de 02 horas, foi abordado o tema da Gestão Democrática dentro da dimensão pedagógica, sobre planejamento e mobilização da equipe, onde as gestoras participantes foram incentivadas a pensar como é administrar uma escola de forma democrática e participativa e como essa forma de gestar interfere nos processos pedagógicos. O objetivo do módulo era que as gestoras compreendessem que não se faz a gestão pedagógica sem colocar em prática o modelo democrático - participativo como descrito no capítulo 2 desta pesquisa.

Foi neste módulo do curso que percebeu-se uma lacuna na formação das gestoras no que se refere ao conceito de democracia, ou seja, o entendimento ainda impreciso ou equivocado do conceito de democracia, muitas vezes confundido com participação pontual ou superficial ou com o “cada um fazer o que quer” dentro da instituição. Mesmo utilizando

Referencial Teórico robusto tendo como base Libâneo (2004) e Luck (2002), será necessário no Produto Educacional Final desta pesquisa reformular este módulo acrescentando o conceito de democracia e suas implicações na gestão da escola.

Será introduzido neste módulo 2 o **conceito de democracia** trabalhado no *Dicionário de Política*, onde Bobbio (1998) e colaboradores definem democracia como uma forma de governo baseada na soberania popular, na qual o poder emana do povo, direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos. Essa concepção moderna de democracia envolve, fundamentalmente, procedimentos e regras institucionais que garantem a participação dos cidadãos, a alternância no poder e a proteção de direitos fundamentais. Contudo, Bobbio também destaca que a democracia não é um sistema homogêneo e isento de tensões. Entre as principais contradições internas, estão: Liberdade versus igualdade e Participação versus eficácia.

Para Bobbio (1998) essas tensões revelam que a democracia é um processo inacabado, sempre em disputa e sujeito a contradições práticas e ideológicas. Bobbio enfatiza que os maiores desafios da democracia contemporânea não são conceituais, mas sim práticos: realizar na realidade os ideais de participação, igualdade e liberdade que ela promete.

No contexto escolar, especialmente quando se busca uma gestão democrática, essas tensões se refletem diretamente. A decisão coletiva, por exemplo, é um princípio importante — o corpo docente, funcionários, alunos e famílias são chamados a opinar, planejar e deliberar juntos. No entanto, nem sempre as decisões tomadas coletivamente são efetivamente respeitadas ou implementadas por todos. E as gestoras participantes desta pesquisa colocam isso como um obstáculo à “perfeita” gestão democrática.

Porém, a escola, como reflexo da sociedade, vive na prática essas tensões da democracia entre o desejo de participação e os limites da ação coletiva; entre o respeito às individualidades e o cumprimento das decisões comuns. O módulo formativo irá propor que a realização plena da democracia escolar dependa de práticas permanentes de escuta, negociação, mediação de conflitos e construção de uma cultura política compartilhada, o que exigirá tempo, formação e compromisso coletivo.

O Módulo 3 do curso, de duração de 02 horas, trouxe o tópico da Avaliação Institucional e Sistêmica no Contexto da Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar, as gestoras foram levadas a pensar sobre os processos avaliativos internos, no monitoramento da aprendizagem dos

estudantes e na qualidade do ensino das suas escolas. O objetivo do módulo foi levar à reflexão da importância de analisar os dados da escola como instrumento de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

As gestoras foram levadas a refletir nas análises dos dados das avaliações externas e nas implicações desses dados na aprendizagem dos estudantes e na recomposição dessas aprendizagens, bem como nas funções de cada membro da equipe gestora quando se trata de monitoramento da aprendizagem. O referencial teórico base utilizado foi Luck (2009 e 2013).

O Módulo 4 de duração, também, de 02 horas, trouxe a temática da Dimensão Pedagógica da Gestão na Organização do Trabalho Pedagógico dando ênfase ao processo de ensino e aprendizagem, à formação docente, ao planejamento e currículo e ao trabalho da coordenação pedagógica como aliada da gestão escolar no monitoramento da aprendizagem e na gestão pedagógica da escola.

O objetivo deste módulo foi levar as gestoras participantes a entender a importância do trabalho em equipe e do alinhamento das ações entre a gestão e a coordenação pedagógica no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. O referencial teórico principal utilizado foi Libâneo (2004).

Por fim, o último módulo do curso, durou 02 horas e trabalhou o tópico sobre a Dimensão Pedagógica da Gestão e o gerenciamento de equipes. Neste último módulo o objetivo foi fazer um resgate de tudo que foi trabalho nos quatro módulos anteriores e trabalhar a temática da importância do trabalho em equipes, sobre como ser um gestor eficaz no gerenciamento de equipes na escola e sobre saúde mental do servidor, levando as gestoras a perceber o lado afetivo da gestão, do cuidado, da empatia e do olhar atento sobre o outro. Foi utilizado como referencial teórico base Libâneo (2004).

As análises dos dados da pesquisa apontaram a necessidade de criação de mais um módulo formativo que seria o módulo 6, por perceber a necessidade de trabalhar de forma mais enfática com as gestoras sobre a importância da construção ou da reformulação do Projeto Político-Pedagógico na gestão da dimensão pedagógica da escola.

Quando as gestoras, no Capítulo 3 da pesquisa, queixam da falta de direcionamento da Secretaria de educação de Belo Horizonte e depois em outro momento do curso relatam que seus PPP's não estão sendo utilizados, estão "na gaveta", isso revela o que a pesquisa já apontou no capítulo citado, que existe uma ambiguidade que se evidencia na busca pelas gestoras por padronização em um modelo de gestão mais próximo ao técnico-administrativo, mas revela também o desejo delas de reconstrução do PPP na busca por um modelo de gestão mais próximo ao democrático-participativo.

Este módulo trará os estudos de Vasconcellos (2019) no que diz respeito ao planejamento e a reorganização do trabalho pedagógico, para este autor o planejamento é o instrumento que expressa a intencionalidade da ação pedagógica de forma que o PPP é a concretização das intencionalidades planejadas em um espaço coletivo de reflexão e orientação da prática pedagógica.

Esta pesquisa, entrega por fim, um pronto um produto educacional final em formato de Curso de Gestores voltado para a dimensão pedagógica da gestão escolar, com certa qualidade teórica e orientações práticas, já testado pelas gestoras participantes com aprovação máxima e convida a Secretaria Municipal de Educação a colocá-lo em prática nas suas pautas formativas enquanto Rede.

Como destaca Lück (2009), é imprescindível que os sistemas de ensino implementem políticas de formação continuada que articulem intencionalmente a política de gestão e os processos formativos. Somente assim será possível fortalecer uma escola pública comprometida com a equidade, a democracia e a aprendizagem de todos os alunos.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo compreender a dimensão pedagógica da gestão escolar a partir da análise das práticas e discursos de gestoras atuantes em escolas da rede pública de ensino. Ao tomar como referência as concepções de gestão democrático-participativa, formação docente situada e prática educativa como práxis, buscou-se investigar como determinadas ações gestoras podem constituir-se como experiências formativas e políticas.

O percurso metodológico envolveu a análise crítica de entrevistas realizadas com três gestoras, com base na abordagem da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), o que permitiu identificar sentidos em disputa no interior das práticas gestoras, bem como contradições entre o discurso e a estrutura que organiza o trabalho escolar. Também foi realizado um levantamento bibliográfico que subsidiou a construção do problema e a delimitação da abordagem analítica, favorecendo o diálogo com produções anteriores no campo da educação.

A pesquisa demonstrou que o Gestor, seja ele o diretor da escola, como responsável primeiro, ou vice diretor como seu substituto imediato em todas as dimensões, ao assumir a gestão, precisam desempenhar um papel fundamental de gerir práticas bem sucedidas de ensino e aprendizagem, tendo em vista que de acordo com Libâneo (2004. p.105) a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Foi importante compreender, também, por que ter como objeto de pesquisa o gestor escolar na dimensão pedagógica da gestão, em uma linha de pesquisa de mestrado profissional em didática e docência. Um dos motivos respondidos, à luz das teorias, é entender que “a dimensão pedagógica da gestão escolar envolve o currículo e a ação docente, ou seja, a aprendizagem dos estudantes e os processos formativos de professores” (Barros, Lyza et all, 2022. p. 339), que são foco dos estudos da presente linha de pesquisa.

Libâneo (2012, p. 424) destaca que é preciso ficar claro que a melhoria das práticas de gestão somente terão sentido se estiverem diretamente ligadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, “a interlocução entre a organização e a gestão da escola e a sala de aula conduz ao estabelecimento de estreita conexão com a Didática, disciplina que opera a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino”.

A utilização da Análise Crítica do Discurso (ACD) como metodologia de análise dos resultados foi crucial, pois contribuiu, segundo Salles e Dellagnelo (2019, p. 415) “para o exame de questões sociais do mundo contemporâneo na busca de desnaturalizar crenças que servem de suporte às estruturas de dominação”.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) das gestoras participantes da pesquisa foi importante, pois favoreceu a percepção de que, como afirma Fairclough (2001, p. 117) os discursos são moldados pela estrutura social, refletindo códigos sociais, regras e convenções, mas também moldam as estruturas sociais. Cada discurso analisado neste trabalho, as categorias discursivas percebidas, favoreceram a reorganização de uma proposta de formação de gestores baseada “no discurso contra hegemônico, pois é neste que está presente a possibilidade de mudança social.” Salles e Dellagnelo (2019, p. 418)

Os dados analisados indicam que as práticas de escuta, planejamento, mediação e reorganização do trabalho pedagógico, ainda que marcadas por limites institucionais e exigências da racionalidade técnico-administrativa, podem configurar-se como ações formativas e estratégias de resistência pedagógica. As gestoras, em suas falas e práticas,

revelam a busca por afirmar uma concepção de gestão escolar comprometida com o projeto político-pedagógico da escola, com a valorização do trabalho docente e com a construção coletiva da ação educativa.

Sendo assim, ao apresentar os resultados desta pesquisa, cabe lembrar que o problema central da mesma foi: Como realizar uma formação continuada de gestores, tendo como foco a dimensão pedagógica da escola? A proposta de criação de um curso de formação de gestores na pesquisa trazia algumas hipóteses que foram investigadas ao longo do mesmo, tais como: a gestão escolar muitas vezes se envolve mais nos processos administrativos e financeiros e delega inteiramente a função pedagógica à coordenação; momentos de formação continuada voltados exclusivamente para o pensar e o fazer pedagógico da gestão, são poucos e escassos.

Então, durante o curso de formação criado e aplicado nesta pesquisa, partindo do pressuposto de que o gestor escolar pode ser o grande articulador da dimensão pedagógica da escola, esta pesquisa procurou responder como fazer uma formação continuada que possa ou não auxiliar no resgate ou na reflexão desse fazer pedagógico em sua função de gestão da escola. O ponto crucial deste trabalho se colocou exatamente na perspectiva do diálogo entre a Universidade e a escola na criação e aplicação, pela pesquisadora, de um curso de formação continuada para as gestoras que aceitaram participar da pesquisa, tendo a colaboração das mesmas para seu aperfeiçoamento como um produto educacional final.

Sendo assim, partimos, nesta pesquisa, da constatação de uma urgente necessidade de formação para os gestores da Rede Municipal de Belo Horizonte no que se refere à gestão da dimensão pedagógica da escola. E respondendo, já de início, a pergunta - problema deste trabalho é possível sim realizar uma formação continuada de gestores, tendo como foco a dimensão pedagógica da escola, desde que o mesmo seja criado a partir da escuta dos gestores nas suas demandas e necessidades no que se refere ao pedagógico da escola, produzindo e aplicando uma formação exclusivamente voltada para a dimensão pedagógica da gestão escolar e oferecendo tempo de qualidade para que essa formação aconteça. Tal constatação ampara-se nos resultados relevantes obtidos neste trabalho.

1. Pouco tempo , por parte dos gestores, para se dedicar à uma Formação voltada para a dimensão pedagógica da escola

A falta de tempo apresentada pela grande maioria dos gestores convidados em participar desta pesquisa, onde o trabalho de campo seria desenvolvido em um curso de formação para

gestores voltada para dimensão pedagógica da escola, indica um distanciamento na busca de auto formação nessa área da gestão pedagógica. Portanto, os resultados desta pesquisa apontam a fragilidade na formação em serviço dos gestores escolares voltada para a dimensão pedagógica da gestão escolar, seria necessário que a Secretaria Municipal de Educação criasse mecanismos para incentivar e envolvê-los na conscientização da necessidade da formação nesta temática.

2. Pouco conhecimento das atribuições do gestor frente à gestão pedagógica

As análises dos discursos das gestoras participantes da pesquisa, puderam inferir fragilidades na formação inicial e continuada das mesmas. Foi possível perceber através dos discursos das gestoras e da análise das suas formações anteriores ao curso, que a formação inicial não garante o conhecimento necessário para a atuação na dimensão pedagógica da gestão escolar.

Também foi possível perceber que mesmo as gestoras tendo feito vários cursos oferecidos pela Smed e que eram voltados para o processo de ensino e aprendizagem, os mesmos não supriram as lacunas percebidas na formação das mesmas no que se refere à gestão dos processos pedagógicos na escola.

A proposta desta pesquisa é que o curso elaborado, aplicado e reelaborado com ajuda das gestoras participantes da mesma, como produto educacional final, esteja disponível para ser oferecido à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e que faça parte da sua política de formação continuada ou até mesmo possa ser utilizado como critério para candidatar-se ao cargo de diretor escolar.

3. Dependência dos gestores na Smed para execução do trabalho pedagógico

Foi perceptível nesta pesquisa que uma das categorias de análise do discurso mais relevantes, entre as gestoras, foi a do **discurso da ineficiência do sistema**. Como já foi mencionado, esse discurso englobou falas em que as gestoras atribuíram os obstáculos pedagógicos à ineficiência da estrutura educacional maior (no caso a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte). Esse discurso apontou a realidade objetiva de um sistema público com limitações, mas também pode reforçar uma visão generalizada de impotência das gestoras diante de problemas macroestruturais.

Este resultado tem implicações importantes para a formação de gestores, pois apesar do objetivo desta pesquisa não ser de investigar a proposta de trabalho e acompanhamento da

secretaria de educação de Belo Horizonte em relação ao trabalho do gestor na escola e não caber à mesma dizer se há ou não falta de direcionamento, pela secretaria em relação ao trabalho dos gestores, a pesquisa aponta, então, a relevância da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte de oferecer o curso, produzido por esta pesquisa, para todos os gestores das escolas municipais de ensino fundamental como uma ferramenta a mais a ser utilizada para muní-los de conhecimentos necessários para gestar o pedagógico na escola com autonomia e segurança suficientes tendo o sistema educacional como parceiro neste processo.

4. Necessidade de Planejamento e reorganização do Trabalho Pedagógico

Vale destacar que, ao longo do curso de formação, as gestoras participantes da pesquisa relataram que estão constantemente envolvidas em inúmeras atividades administrativas, o que acaba por “roubar” o tempo dedicado ao trabalho pedagógico. Tal configuração aproxima-se de um modelo de gestão **técnico-científico**, centrado em aspectos operacionais e burocráticos. No entanto, a proposta do curso não se limitou a oferecer conhecimentos técnicos sobre a dimensão pedagógica da gestão, mas também buscou promover a compreensão da importância do trabalho coletivo e da impossibilidade de uma gestão pedagógica efetiva sem a participação ativa de toda a equipe escolar.

A ênfase colocada pelas gestoras na reorganização dos tempos e espaços destinados ao planejamento docente e na escuta dos professores demonstra uma busca de articulação com a perspectiva da gestão como prática pedagógica, aproximando-se do modelo **democrático-participativo** — embora ainda tensionado por elementos do paradigma técnico-científico. Apesar dos esforços das gestoras em instituir práticas colaborativas, as condições institucionais nem sempre favorecem um aprofundamento crítico dessas ações. Essa ambiguidade aponta para a existência de movimentos de resistência e de reinvenção da prática gestora, que se alinham com a concepção de gestão como práxis, conforme defendido por Libâneo (2012).

Segundo Libâneo (2012), a qualidade do ensino está diretamente relacionada a mudanças no âmbito da organização escolar. Para o autor, é a escola como um todo que deve se responsabilizar pelos processos de aprendizagem, ressaltando que “a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias de ensino”. Em consonância com essa visão, o curso de formação oferecido nesta pesquisa — também configurado como

seu produto educacional final — se revelou um instrumento relevante para qualificar a atuação dos gestores na dimensão pedagógica da escola.

A pesquisa sugere que investigações futuras aprofundem o tema da gestão pedagógica, especialmente no que tange ao acompanhamento das secretarias de educação: se há ou não suporte efetivo às gestões escolares, quais formações são oferecidas nesse campo e em que medida tais formações dialogam com a realidade dos gestores. É igualmente importante investigar como se dá a distribuição do trabalho pedagógico entre direção e coordenação e mapear experiências bem-sucedidas que possam servir de referência para outras escolas.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento sobre o discurso institucional da gestão democrática e seus impactos no cotidiano pedagógico da escola, analisando como esse discurso é interpretado e ressignificado pelos professores. A pesquisa revelou indícios de que, por vezes, esse discurso é deturpado, sendo interpretado como liberdade absoluta nas salas de aula, dissociada de uma construção coletiva ou de diretrizes do sistema municipal de ensino. Nesse sentido, Libâneo (2012) adverte que é necessário cuidado com ideias ingênuas de autonomia total “A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões do sistema com as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer as tensões entre umas e outras.”

Apesar das limitações da pesquisa — como o número reduzido de participantes, o curto tempo de formação e o formato online, que restringe as interações presenciais — os resultados são significativos. A proposta formativa contribuiu para o fortalecimento da compreensão sobre o papel estratégico da gestão escolar na condução dos processos pedagógicos. Como destaca Luck (2000), “nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes”, sendo a capacitação desses gestores um processo contínuo e essencial para a qualificação da educação.

A formação continuada voltada para a dimensão pedagógica da gestão escolar é, portanto, de extrema importância, pois oferece aos gestores subsídios teóricos e práticos para liderar com competência os processos educacionais. A pesquisa reforça que a ação do gestor escolar — especialmente de diretores — é decisiva para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, mas essa ação precisa ser compartilhada, articulada com toda a equipe gestora e apoiada pelo sistema municipal de ensino.

A pesquisa contribui, assim, para o debate sobre a formação de gestores escolares, ao

evidenciar que a formação não se dá apenas por cursos externos ou normativos, mas principalmente no cotidiano, por meio das relações que se estabelecem, das decisões que se tomam e dos sentidos que se constroem em torno da escola pública. Também permite problematizar as condições objetivas que cercam a atuação das gestoras, chamando atenção para os desafios impostos pela sobrecarga de trabalho, pela fragmentação institucional e pelas contradições entre o pedagógico e o gerencial.

Como desdobramentos possíveis, sugerem-se pesquisas que acompanhem trajetórias formativas de gestoras em diferentes contextos e redes, bem como estudos que aprofundem o papel da escola como espaço formativo também para quem atua em funções de liderança. É necessário, ainda, que políticas públicas de formação inicial e continuada de gestores incorporem de maneira mais enfática os desafios reais do cotidiano escolar, valorizando as práticas que promovem escuta, diálogo, cooperação e justiça social.

A gestão escolar, enquanto dimensão pedagógica, ética e política, permanece como um campo de disputa e afirmação. Esta pesquisa buscou dar visibilidade às práticas que se reinventam nas brechas, produzindo resistência e significando o trabalho da escola pública como espaço de formação e de esperança.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. 341p.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRADE, Renata Salmito de. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

ANDRADE, Vanessa Paula Ribeiro. **Práticas de ensino bem-sucedidas em contexto de baixo rendimento econômico: a experiência de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

ARANTES, Nilva Ferreira Batista. **Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

ARAÚJO, Francisco Romário Cunha de. **Formação continuada da gestão escolar de Codó mediatizada por um site educacional**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Maranhão, São Luís, 2022.

ARAÚJO, Naira Maria Rodrigues. **A formação dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Teresina: desafios e perspectivas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BARROS, Lysa Jennifer Moreira de. DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa. Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo. **Série Estudos: Campo Grande: MS. v.27. n. 61. p. 325-347. set/dez. 2022.**

BITTENCOURT, Luiza Marillac de Paula Quetz. **Cooperação entre família e escola no processo educativo: estudo de caso de uma escola municipal de Juiz de Fora**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1, 674 p.

BELO HORIZONTE/MG. **Decreto nº 17.005 de 31 de outubro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2018/1701/17005/decreto-n-17005-2018-regulamenta-a-lei-n-11132-de-18-de-setembro-de-2018-quanto-as-atividades-dos-ocupantes-dos-cargos-e-funcoes-por-ela-estabelecidos>. Acesso em 05 out. 2023.

BELO HORIZONTE/MG. **Portaria SMED Nº 225/2021**. Regulamenta a realização das

eleições para a escolha de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Edição: 6391 | 1ª Edição | Ano XXVII | Publicada em: 10/11/2021 SMED - Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/5108?fbclid=IwAR14CBpP40-b6br9sRtBLND4RzmxU8K-yk-C1_SQagggZiQFN6FJcT8gWOW . Acesso em 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB.9394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 16 maio 2006, p. 11.

Discussões metodológicas: perspectivas das abordagens pesquisa qualitativa e quantitativa In: LOPES, Maria Isabel. **Pesquisa em Educação: métodos e técnicas**. Rondonópolis: EDUFR. 2023 p. 88-97.

FAIRCLOUGH, N., & Melo, I. F. de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n.2, p.307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. 316p.

FARIAS, Ana Carla Dias. **Formação inicial do gestor escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FRANÇA, Darliana Sidicléa. **Formação de Gestores: um processo complexo e desafiador**. 2013 Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

GUIMARÃES, Fátima Aparecida Rodrigues Ribeiro. BORGES, Rosangela Lopes. SILVA, Rainara M. da. **Gestão Escolar: Perfil dos diretores municipais da cidade de Caldas Novas/GO**. Novas Edições Acadêmicas, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37895529/LIVRO_Gest%C3%A3o_Escolar_Perfil_dos_diretores_das_escolas_municipais_da_cidade_de_Caldas_Novas_GO?utm_source=chatgpt.com . Acesso em 05 out. 2023.

GURA, Vanderleia. **Formação inicial dos professores com ênfase na gestão da educação: uma análise nos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Centro-Oeste – Campi Guarapuava e Irati**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

JESUS, Josenildo de. **Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó/SP**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

KOHL, Merlind Piening. **A forma do conteúdo: a gestão dos processos pedagógicos em uma instituição privada de educação básica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

KOLTERMANN, Solange. NEHRING, Cátia Maria. **Escola: Espaço institucionalizado para transmissão do conhecimento.** UNIJUI, 2018. XIX Jornada de Extensão. Salão do Conhecimento. Disponível em <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br>. Acesso em 09 ago. 2022.

LEITÃO, Neir Lardo. **Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e gestão da educação: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 24. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada.** Madrid, Espanha. v.13, 2007.

_____, José Carlos...[et al.]. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____, Heloísa... [et al.]. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto.** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____, Heloísa... [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Heloísa... [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, Heloísa... [et al.] **Gestão educacional: uma questão pragmática.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação.** Curitiba: Positivo, 2009.

MAPELI, Desiclei Mara de Oliveira Barrocal. **Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

MARTINIAK, Vera Lúcia. GRACINO, Eliza Ribas. A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina. v. 19. n. 30. jan/jun, 2014.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Espaço Aberto** -Revista Brasileira de Educação. v. 27. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Queila Louzada de. **Práticas gestoras e avaliação em larga escala em uma escola dos anos iniciais em Urupá-RO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: Viana, Fabiana da Silva et al (Org.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 15-38.

PARO, Vitor Henrique. José Querino e o paradoxo da administração escolar. **RBP**. v. 23, n.3, p. 561-570, set/dez. 2007.

_____, Vitor Henrique [et al.]. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. In: **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. 231p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAUBER, Vanessa Daiane. **Currículo escolar nos planos de gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C; Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Elisiane da Silveira. **Gestão pedagógica na EJA e os desafios de educar em projetos de investigação (PIs) no Colégio de Aplicação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 335 – 392.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, Leandro Thiago da. **Liderança educacional e gestão escolar**: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Renato Moreira. **Formação continuada de gestores escolares em municípios maranhenses**: políticas, desafios e possibilidades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Maranhão, São Luís, 2021.

SILVA, Talis Augusto de Souza. **Formação do gestor escolar em cursos presenciais de pedagogia do Estado de Minas Gerais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

SILVA, Vania Karoline Viana dos Santos. **Formação continuada**: análise das necessidades formativas para o enfrentamento dos desafios da gestão escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2022.

SOARES, Gisele da Silva. *Um estudo da percepção dos gestores sobre a qualidade da educação nas pré-escolas municipais de Santo André*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2019.

SPAGNA, Eveline de Oliveira. **A atuação do gestor escolar na relação entre currículo e organização do trabalho pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

UNESCO. Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina. Cadernos da UNESCO BRASIL. Informe do Fórum realizado no IPE, Buenos Aires, Argentina, 11 e 12 de novembro de 1998. Brasília: UNESCO, 2000. **Cadernos UNESCO**, Série Educação 4.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

ANEXOS

Anexo I - Plano do Curso de Formação Continuada para Gestores

Formação Continuada para de Gestores com Foco na Dimensão Pedagógica da Gestão	
Ementa	Formação de gestores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) voltada para a Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar. Dar ênfase na dimensão pedagógica da gestão escolar é uma possibilidade de garantir e incentivar as ações de natureza pedagógico-curricular. Uma formação que contempla os processos pedagógicos da escola e que reflete nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dentro das escolas municipais de Belo Horizonte. Por meio de diversos recursos didáticos/metodológicos os gestores irão refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas da gestão, seus desafios e possibilidades.
Formadores(as)	<ul style="list-style-type: none"> - Ana Paula Ferreira Martins - Mestranda em Educação FAE/UFMG/ PROMESTRE e Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. - Professora Doutora Vanessa Eleutério Miranda - Orientadora da Pesquisa e Professora da FAE/UFMG - Professor Doutor Fabrício Vinhas Manini Angelo - Co Orientador da Pesquisa - UEMG/Ibirité
Público-alvo	Gestores das escolas da RME-BH.
Carga horária	10 horas distribuídas em: <ul style="list-style-type: none"> - 10h de encontros síncronos via Google Meet, sendo 5 encontros de 2h cada.
Recursos didáticos	Vídeos, textos, podcast, apresentações em power point, estudos de caso e etc.

Conteúdo Programático		
MÓDULO	DESCRIÇÃO	BIBLIOGRAFIA
Módulo I (síncrono)	<p>Apresentação do programa do curso e início da temática a ser trabalhada. Avaliação inicial de sondagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar - A gestão pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem - A atuação da gestão na melhoria da aprendizagem 	<p>LÜCK, Heloisa. Dimensões da Gestão Escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.</p> <p>LOCCO, L. A, de; LEMES, M. G.B, da. A dimensão pedagógica do trabalho de gestor da escola pública de educação básica. Curitiba: Material Didático Impresso Educação a Distância, 2008.</p> <p>BARROS, Lysa Jennifer Moreira de. DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa. Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo. Série Estudos: Campo Grande: MS. v.27. n. 61. p. 325-347. set/dez. 2022.</p>
Módulo II (assíncrono)	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão Democrática - Planejamento e Mobilização da equipe - Participação da Família na Escola - Após a pesquisa foi acrescentado: Concepção democrática participativa, comunidade democrática de aprendizagem, a autonomia da escola será sempre relativa. 	<p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.</p> <p>LÜCK, Heloisa (et al). A escola participativa: o</p>

		<p>trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 168p.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada. Madrid, Espanha. n 13. 2007.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização / 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p>
Módulo III (síncrono)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Institucional: avaliação da aprendizagem - Avaliação Sistêmica com foco na qualidade do ensino - Recuperação da aprendizagem e defasagem idade/série 	<p>LÜCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo: 2009.</p> <p>LÜCK, H. Avaliação e monitoramento do trabalho educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.</p>
Módulo IV (assíncrono)	<ul style="list-style-type: none"> - A Dimensão Pedagógica da Gestão na Organização do Trabalho pedagógico - Reunião pedagógica/ formação docente - Ênfase no processo de ensino e aprendizagem - Áreas de atuação pedagógica da gestão - Planejamento e Currículo - O trabalho da coordenação pedagógica 	<p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.</p> <p>SILVA, F. E. da. O gestor escolar e a</p>

	- Relação com as famílias	organização do trabalho pedagógico: desafios para refazer a gestão pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
Módulo V (síncrono)	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão Pedagógica da Gestão: gerenciamento de equipes - Trabalho em equipe, saúde mental do servidor - Equipe eficaz - Avaliação do Curso 	<p>LÜCK, Heloisa (et al.). A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.</p> <p>Em Aberto .Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). Brasília : O Instituto, 1981-.</p> <p>SILVA, F. E. da. O gestor escolar e a organização do trabalho pedagógico: desafios para refazer a gestão pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.</p>
	Depois das análises realizadas durante a pesquisa percebeu-se a necessidade de acrescentar mais dois módulos no Curso.	
MÓDULO VI	<p>Construindo o PPP da escola e sua implicação na dimensão pedagógica da gestão.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Finalidades do Projeto ● Etapas de Elaboração ● Papel da coordenação na elaboração do Projeto ● Papel da equipe Gestora 	<p>VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao</p>

	<ul style="list-style-type: none">● O Projeto de Ensino e aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula	cotidiano da sala de aula. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2019.
Inscrição		
Período: Janeiro de 2024.		
Formulário de inscrição:		
Certificação		
Será emitido certificado de participação para os gestores que obtiverem frequência mínima de 75% nos encontros síncronos e assíncronos.		

Anexo II - Questionário de Intenção de Participação no Curso de Formação Continuada e na Pesquisa

Questionário: A dimensão Pedagógica da Gestão Escolar: Uma experiência de Formação para Gestores da Rede Municipal de Belo Horizonte

Venho por meio deste convidá-los para participar da pesquisa “A dimensão Pedagógica da Gestão Escolar: Uma experiência de Formação para Gestores da Rede Municipal de Belo Horizonte” do Mestrado Profissional PROMESTRE/FAE-UFMG da Linha Didática e Docência, organizada pela mestrandia Ana Paula Ferreira Martins sob a orientação da Professora Doutora Vanessa Eleutério e co - orientação do Professor Doutor Fabrício Vinhas Manini Angelo. A pesquisa tem como objetivo construir uma proposta de formação que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas. Sua participação na pesquisa é de suma importância para a coleta de dados e para ampliação da discussão em torno da temática pesquisada.

Responda caso haja interesse de participação na pesquisa.

1. Nome Completo.
2. Telefone de contato.
3. Nome da escola onde atua como gestor.
4. Qual a regional?
5. Em quais mandatos atuou na gestão?
6. Na necessidade de nos encontrarmos qual o melhor formato para você? Online ou presencial?
7. Caso façamos encontros online qual o melhor horário para você?
8. Caso façamos encontros presenciais qual o melhor horário para você?

Anexo III - Questionário de Sondagem e expectativas em relação ao Curso de Formação Continuada.

Questionário

Olá! Obrigada por ter aceito o convite de participar desta pesquisa e deste curso de formação continuada para gestores. Antes de começar o curso gostaria de conhecer um pouco mais sobre você. Responda as perguntas abaixo.

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Ano de formação ensino superior:
4. Você possui qual Graduação?
5. Possui alguma Pós graduação?
6. Tempo de atuação na gestão:
7. Quantos cursos voltados para Gestão Escolar você já fez na PBH oferecidos pela SMED?
 1 a 3 cursos
 3 a 6 cursos
 6 a 9 cursos
 Mais de 10 cursos
 nenhum
8. Quantos cursos voltados para Gestão Escolar com foco na aprendizagem você já fez na PBH oferecidos pela SMED?
 1 a 3 cursos
 3 a 6 cursos
 6 a 9 cursos
 Mais de 10 cursos
 nenhum
9. Estes cursos voltados para a Gestão Escolar com foco na aprendizagem foram importantes e relevantes para seu trabalho na escola?
 Sim
 Não

10. Caso na pergunta anterior sua resposta tenha sido não, apresente os motivos pelos quais o curso não foi relevante para sua prática na escola:
- () O conteúdo trabalhado não condiz com a realidade das práticas pedagógicas de gestão vivenciadas na escola.
 - () O curso foi voltado mais para culpabilização pela defasagem escolar e com as notas da avaliação externas sem apontar caminhos possíveis para melhorar a realidade.
 - () O curso não trouxe uma proposta que fizesse diferença na melhoria da sua prática enquanto gestor no que diz respeito à gestão pedagógica.
 - () Outro:
11. Você considera que a gestão (diretor e vice diretor) precisam se envolver com as questões pedagógicas da escola? Por que?
- () sim
 - () não
- Por que:
12. Na sua opinião quais são as atribuições da gestão escolar frente à dimensão pedagógica da escola?
13. Cite algumas práticas de gestão pedagógicas que você, enquanto gestor, desenvolve na sua escola? Na sua opinião essas práticas têm sido positivas ou negativas no alcance dos objetivos pedagógicos?
14. Quais os maiores desafios que você enfrenta para fazer a gestão pedagógica da escola?
15. Você percebe o efeito ou impacto do seu trabalho voltado para a gestão pedagógica da escola relacionado à melhoria das notas nas avaliações internas ou externas? Você considera isso importante? Como faz essa gestão?
16. Você percebe se seu trabalho voltado para a gestão pedagógica que você realiza na escola traz algum efeito positivo na prática pedagógica dos professores da sua escola? Cite um exemplo.

Anexo IV - Questionário de avaliação do curso ministrado sobre Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar.

Olá! Obrigada por ter participado da pesquisa até aqui, gostaria que esse momento fosse de avaliação do curso ministrado sobre Dimensão Pedagógica da Gestão Escolar.

1. Você já possuía algum conhecimento sobre o tema do curso?
 sim
 não
 um pouco

2. Qual o motivo que levou você a se inscrever para este curso?
 adquirir conhecimento
 por curiosidade

3. Sua opinião sobre os materiais utilizados no curso:
 Muito Bom
 Bom
 Regular
 Ruim ou insuficiente

4. Você acha que os materiais e o conhecimento adquiridos nesse curso contribuirão para melhoria da sua prática cotidiana de trabalho?
 sim
 não
 mais ou menos

5. Em relação ao tempo(carga horária do curso), você avalia que foi:
 Muito Bom
 Bom
 Regular

- Ruim ou insuficiente
6. Em relação ao formato do curso, de forma online, via Google Meet, você avalia que foi:
- Muito Bom
- Bom
- Regular
- Ruim
7. Em relação ao volume de material e/ou informações ofertadas no curso, você avalia que foi:
- Muito Bom
- Bom
- Regular
- Ruim ou insuficiente
8. Sobre a relevância dos temas abordados no curso, você considera que foi:
- Muito Bom
- Bom
- Regular
- Ruim ou insuficiente
9. Você teve alguma dificuldade para participar do curso? Se sim, qual e por quê?
10. Ao finalizar este curso/unidade, como você avalia seus conhecimentos sobre o tema estudado:
- aumentaram
- permaneceram os mesmos
- não fizeram diferença para mim
11. Você indicaria esse curso a outros colegas gestores?
- sim
- não
- talvez

12. Qual assunto que não foi abordado no curso e que você considera relevante dentro da temática estudada?

13. Qual sua sugestão para melhorar o curso caso ele venha a ser ministrado para toda rede municipal?

14. Qual maior impacto ou mudança que o curso proporcionou na sua forma de gestar o pedagógico da escola? Descreva com exemplos. Caso não tenha gerado mudança ou impactos desconsidere a pergunta.

Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro(a) gestor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por Ana Paula Ferreira Martins, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação – Promestre, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e coorientação do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

A pesquisa está inserida na linha Didática e Docência e tem como tema a Dimensão Pedagógica da Gestão. Seu objetivo é construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados serão realizadas, durante o curso de Formação de Gestores, proposto pela pesquisadora, entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes, seguindo roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Apenas a pesquisadora e seus orientadores terão acesso à sua identidade. Os dados colhidos na pesquisa serão publicados estritamente em contextos acadêmico-científicos, garantindo o sigilo dessa identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade e as informações recebidas com padrões profissionais de ética, conforme determinação da resolução nº 466/2012. Ao participar desta pesquisa, caso sinta algum desconforto e/ou constrangimento, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, assim como, nenhum benefício direto. A participação na pesquisa tem caráter totalmente voluntário e confidencial. Esperamos que as informações coletadas nos possibilitem ampliar os estudos acerca da formação de gestores escolares.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo uma devidamente arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você após as devidas assinaturas.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora, Ana Paula Ferreira Martins (31) 983019079 – anapaula.brum@edu.pbh.gov.br . A

Orientadora da pesquisa a Prof. Dra Vanessa Eleutério vanessareleuterio@gmail.com e o Co Orientador o Prof. Dr. Fabrício Vinhas fabriciovinhas@gmail.com .

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, favor assinar a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

Eu, _____,
portador(a) do CPF nº _____, telefone
_____, e-mail _____, informo que li e
compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como
descritas.

Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa a ser realizada por Ana Paula Ferreira
Martins.

Belo Horizonte, de _____ de 2024.

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro(a) gestor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por Ana Paula Ferreira Martins, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação – Promestre, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e coorientação do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

A pesquisa está inserida na linha Didática e Docência e tem como tema a Dimensão Pedagógica da Gestão. Seu objetivo é construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados serão realizadas, durante o curso de Formação de Gestores, proposto pela pesquisadora, entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes, seguindo roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Apenas a pesquisadora e seus orientadores terão acesso à sua identidade. Os dados colhidos na pesquisa serão publicados estritamente em contextos acadêmico-científicos, garantindo o sigilo dessa identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade e as informações recebidas com padrões profissionais de ética, conforme determinação da resolução nº 466/2012.

Ao participar desta pesquisa, caso sinta algum desconforto e/ou constrangimento, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, assim como, nenhum benefício direto. A participação na pesquisa tem caráter totalmente voluntário e confidencial. Esperamos que as informações coletadas nos possibilitem ampliar os estudos acerca da formação de gestores escolares.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo uma devidamente arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você após as devidas assinaturas.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora, Ana Paula Ferreira Martins (31) 983019079 – anapaula.brum@edu.pbh.gov.br . A

Orientadora da pesquisa a Prof. Dra Vanessa Eleutério vanessareleuterio@gmail.com
e o Co Orientador o Prof. Dr. Fabrício Vinhas fabriciovinhas@gmail.com .

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar,
favor assinar a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as
partes presente documento.

Eu, Lilian da Ascensão Fonseca,
portador(a) do CPF nº 436.833.126-53, telefone
31.951.987444, e-mail Lilian.fonseca@oda.pbh.gov.br,
informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as
condições do estudo como descritas.

Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa a ser realizada por Ana Paula
Ferreira Martins.

Belo Horizonte, 23 de abril de _____ de

2024.

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro(a) gestor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por Ana Paula Ferreira Martins, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação – Promestre, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e coorientação do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

A pesquisa está inserida na linha Didática e Docência e tem como tema a Dimensão Pedagógica da Gestão. Seu objetivo é construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados serão realizadas, durante o curso de Formação de Gestores, proposto pela pesquisadora, entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes, seguindo roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Apenas a pesquisadora e seus orientadores terão acesso à sua identidade. Os dados colhidos na pesquisa serão publicados estritamente em contextos acadêmico-científicos, garantindo o sigilo dessa identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade e as informações recebidas com padrões profissionais de ética, conforme determinação da resolução nº 466/2012.

Ao participar desta pesquisa, caso sinta algum desconforto e/ou constrangimento, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, assim como, nenhum benefício direto. A participação na pesquisa tem caráter totalmente voluntário e confidencial. Esperamos que as informações coletadas nos possibilitem ampliar os estudos acerca da formação de gestores escolares.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo uma devidamente arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você após as devidas assinaturas.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora, Ana Paula Ferreira Martins (31) 983019079 – anapaula.brum@edu.pbh.gov.br . A

Orientadora da pesquisa a Prof. Dra Vanessa Eleutério vanessareleuterio@gmail.com
e o Co Orientador o Prof. Dr. Fabrício Vinhas fabriciovinhas@gmail.com.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar,
favor assinar a autorização que se encontra ao final deste termo.


Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as
partes presente documento.

Eu, Jakim Cristina Alexandre de Carvalho,
portador(a) do CPF nº 735.961.836-34, telefone
31 997962006, e-mail jakim.cristina@pbh.gov.br.
informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as
condições do estudo como descritas.

Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa a ser realizada por Ana Paula
Ferreira Martins.

Belo Horizonte, 25 de abril de 2024

2024.

Assinatura do participante 

Assinatura da pesquisadora 

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro(a) gestor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por Ana Paula Ferreira Martins, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação – Promestre, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e coorientação do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

A pesquisa está inserida na linha Didática e Docência e tem como tema a Dimensão Pedagógica da Gestão. Seu objetivo é construir uma proposta de formação, em diálogo com a equipe gestora, que trabalhe a dimensão pedagógica do Gestor na escola e que possa contribuir na atuação dos gestores escolares frente ao cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados serão realizadas, durante o curso de Formação de Gestores, proposto pela pesquisadora, entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes, seguindo roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Apenas a pesquisadora e seus orientadores terão acesso à sua identidade. Os dados colhidos na pesquisa serão publicados estritamente em contextos acadêmico-científicos, garantindo o sigilo dessa identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade e as informações recebidas com padrões profissionais de ética, conforme determinação da resolução nº 466/2012. Ao participar desta pesquisa, caso sinta algum desconforto e/ou constrangimento, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, assim como, nenhum benefício direto. A participação na pesquisa tem caráter totalmente voluntário e confidencial. Esperamos que as informações coletadas nos possibilitem ampliar os estudos acerca da formação de gestores escolares.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo uma devidamente arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você após as devidas assinaturas.

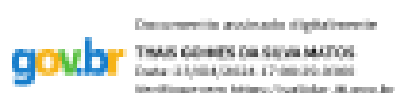
Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora, Ana Paula Ferreira Martins (31) 983019079 – anapaula.brmm@edu.pbh.gov.br. A Orientadora da pesquisa a Prof. Dra Vanessa Eleutério vanessaeleuterio@gmail.com e o Co Orientador o Prof. Dr. Fabrício Vinhas fabriciovinhas@gmail.com. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, favor assinar a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes presente documento.

Eu, Thais Gomes da Silva Matos, portador(a) do CPF nº 05953114664, telefone 31 992258887, e-mail tattamatos@gmail.com, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas.

Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa a ser realizada por Ana Paula Ferreira Martins.

Belo Horizonte, 23 de abril de 2024



Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora