



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KETHLEEN MAKLAINE DA COSTA DINIZ

FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Rio Branco

2024

KETHLEEN MAKLAINE DA COSTA DINIZ

**FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo

Rio Branco/Acre

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

D585f Diniz, Kethleen Maklaine da Costa, 1980-
Formação em gestão escolar nos cursos de pedagogia das
universidades federais da Região Norte do Brasil / Kethleen Maklaine da Costa
Diniz; orientador: Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo. – 2024.
99 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação em Educação - PPGE. Rio Branco, 2024.
Inclui referências bibliográficas.

1. Formação em Gestão Escolar. 2. Projetos Políticos Pedagógicos. 3.
Abordagens Curriculares. I. Melo, Lúcia de Fátima (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéilton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

KETHLEEN MAKLAINE DA COSTA DINIZ

**FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 29 de fevereiro de 2024,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo
Orientadora - Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
Examinador Interno - Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora
Examinadora Externa – Universidade Federal do Pará

Rio Branco/Acre

2024

Às minhas filhas, Leticia e Isadora, dedico esta dissertação, símbolo do meu amor e da crença no poder dos sonhos. Vocês são a luz que guia meu caminho acadêmico e pessoal, inspirando-me a superar cada desafio com coragem e determinação. Que este trabalho seja um farol de possibilidades para vocês, iluminando o futuro com esperança e conquistas. Amo vocês!.

AGRADECIMENTOS

Refletindo sobre esta jornada, meu coração transborda gratidão. Primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de força, que iluminou cada passo desta caminhada. Aos meus pais, Zeneide e Eduardo, verdadeiros alicerces de amor e resiliência, ensinaram-me o valor inestimável da perseverança. À Vera, minha mãezinha do coração, cujo suporte e amor incondicional são meu porto seguro. Às minhas preciosas filhas, Leticia e Isadora, cujos sorrisos e abraços foram o combustível para seguir adiante. Ao Yuri, meu Conchito, meu marido e companheiro incansável, cuja compreensão e amor foram fundamentais para manter meu foco.

Aos amigos, Gabriela, Murielly, Natana, Vanusa, Isadora, Valdesson e Gabriel (*in memoriam*), cuja amizade iluminou os momentos mais sombrios. À Jirlany e Silvania, que acreditaram em mim desde o princípio, e à Denise, que compartilhou cada etapa deste sonho comigo.

Agradeço às professoras Ademácia e Viviani, por sua orientação e sabedoria, ao professor João Francisco e à professora Dinair Leal da Hora por sua presença valiosa em minha banca. A todos os demais professores do mestrado, Edinaceli, Giane, Mark, Nádson, Renata e Tânia, por compartilharem seu conhecimento e experiência. Aos colegas de jornada, por dividirem as alegrias e desafios desta etapa. Ao Roney, por seu apoio constante e sorriso acolhedor.

Um agradecimento especial à professora Lucia de Fátima, cuja fé no poder da educação e na transformação das pessoas moldou profundamente minha trajetória. Sua generosidade, paciência e orientação precisa foram pilares para meu desenvolvimento.

Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, uma tapeçaria de amor, amizade, dedicação e conhecimento compartilhado por cada um de vocês. A todos, minha profunda e eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa analisou como a formação em Gestão Escolar é promovida nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Norte do Brasil, utilizando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) como base. Foram selecionadas as universidades situadas nas capitais de cada estado da região norte brasileira, e a análise dos PPCs identificou a abordagem das disciplinas e dos estágios relacionados à Gestão Escolar. O referencial teórico que deu sustentação ao estudo ancorou-se em autores como: Carvalho et al. (2008), Drabach; Mousquer (2009), Hees; Silva (2023), Hora (2006), Libâneo (2015), Oliveira; Menezes (2018), Soligo; Estrada; Soligo (2021), Souza (2017), Vieira (2007). A pesquisa embora faça uso de aspectos quantitativos, trata-se de pesquisa qualitativa, recorrendo a abordagem de revisão bibliográfica e documental, com análise das legislações referente a Gestão Escolar e dos PPCs das universidades selecionadas. Os resultados revelam variações na alocação de carga horária para a formação em Gestão Escolar em cada instituição. Na Universidade Federal do Acre (UFAC), apenas 1,7% do total de horas do curso é dedicado a essa área, enquanto na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) essa porcentagem é de 3,4%. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) dedica 3,7% de sua carga horária ao tema, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) 4% da carga horária do curso é dedicada diretamente a formação em gestão escolar, enquanto na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), esses números aumentam para 6% e 6,3%, respectivamente. Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), a formação em Gestão Escolar representa 9% da carga horária, e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), chega a 10%. Essa análise reflete a diversidade de abordagens e ênfases nas universidades da Região Norte em relação à formação em Gestão Escolar. A pesquisa que tem como problema central a seguinte pergunta: qual a proposição dos Projetos Pedagógicos de Curso das Universidade Federais das capitais da Região Norte para formação do pedagogo na atuação da gestão escolar? Destaca a importância de compreender como as instituições de ensino superior abordam essa área tão importante para a educação. Esse entendimento é fundamental para o aprimoramento da formação de pedagogos e gestores escolares, contribuindo para uma educação de qualidade capaz de atender às diversas necessidades das instituições de ensino.

Palavras-chave: Formação em Gestão Escolar. Projetos Políticos Pedagógicos. Abordagens Curriculares.

ABSTRACT

This research analyzed how School Management training is promoted in Pedagogy courses at Federal Universities in the Northern Region of Brazil, using the Course Pedagogical Projects (PPCs) as a basis. The universities located in the capitals of each state in the Northern Region of Brazil were selected, and the analysis of the PPCs identified the approach to the subjects and internships related to School Management. The theoretical framework that supported the study was based on authors such as Carvalho et al. (2008), Drabach; Mousquer (2009), Hees; Silva (2023), Hora (2006), Libâneo (2015), Oliveira; Menezes (2018), Soligo; Estrada; Soligo (2021), Souza (2017), and Vieira (2007). Although the research employs quantitative aspects, it is primarily qualitative, utilizing a bibliographic and documentary review approach, with an analysis of the legislation related to School Management and the PPCs of the selected universities. The results reveal variations in the allocation of hours for School Management training in each institution. At the Federal University of Acre (UFAC), only 1.7% of the total course hours are dedicated to this area, while at the Federal University of Rondônia (UNIR), this percentage is 3.4%. The Federal University of Tocantins (UFT) allocates 3.7% of its course hours to the topic, the Federal Rural University of the Amazon (UFRA) allocates 4%, and at the Federal University of Amapá (UNIFAP) and the Federal University of Pará (UFPA), these numbers increase to 6% and 6.3%, respectively. At the Federal University of Roraima (UFRR), School Management training represents 9% of the course hours, and at the Federal University of Amazonas (UFAM), it reaches 10%. This analysis reflects the diversity of approaches and emphases in the Northern Region universities regarding School Management training. The central research question is: What is the proposition of the Course Pedagogical Projects of the Federal Universities in the Northern Region capitals for training pedagogues in school management? It highlights the importance of understanding how higher education institutions address this key area for education. This understanding is essential for improving the training of pedagogues and school managers, contributing to a quality education capable of meeting the diverse needs of educational institutions.

Keywords: School Management Training, Course Pedagogical Projects, Curricular Approaches.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Porcentagem da carga horária do curso voltada à formação específica em Gestão Escolar	27
Quadro 2 – Universidade Federal do Acre	73
Quadro 3 – Universidade Federal de Rondônia.....	75
Quadro 4 – Universidade Federal do Tocantins	77
Quadro 5 – Universidade Federal Rural da Amazônia.....	78
Quadro 6 – Universidade Federal do Amapá	79
Quadro 7 – Universidade Federal do Pará.....	81
Quadro 8 – Universidade Federal de Roraima	83
Quadro 9 – Universidade Federal do Amazonas	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNC-Formação Continuada Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CNE Conselho Nacional de Educação

CP Comissão Permanente

DCNFP Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

DCNP Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

FNDEP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ForGRAD Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC Ministério da Educação

NGP Nova Gestão Pública

PNE Plano Nacional de Educação

PNG Plano Nacional de Graduação

PPC Projeto Pedagógico de Curso

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

SEBRAE Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SEE Secretaria de Educação do Estado do Acre

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEOP Secretaria Estadual de Obras Públicas

UFAC Universidade Federal do Acre

UFAM Universidade Federal do Amazonas

UFPA Universidade Federal do Pará

UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRR Universidade Federal de Roraima

UFT Universidade Federal do Tocantins

UNB Universidade de Brasília

UNIFAP Universidade Federal do Amapá

UNINORTE Centro Universitário do Norte

UNOPAR Universidades Integradas Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL	30
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ENTENDENDO CONCEITOS	30
2.2 TEORIAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR	42
2.3 A LEGISLAÇÃO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIRETOR/ADMINISTRADOR	47
3 A GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.....	55
3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC).....	55
3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	57
3.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT).....	59
3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA).....	60
3.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)	63
3.6 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	65
3.7 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)	66
3.8 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	68
4 A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES A PARTIR DAS EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS PRESENTES NOS PPCs	73
4.1 SÍNTESES POSSÍVEIS DAS EMENTAS	73
4.2 AUTORES RECORRENTES NAS DISCIPLINAS E ESTÁGIOS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101

1 – INTRODUÇÃO

Antes de iniciar com as questões diretamente ligadas a esta pesquisa, peço licença para me apresentar e, neste momento, em primeira pessoa, contando um pouco sobre a minha trajetória acadêmica e profissional e como esse itinerário, que não foi construído, especificamente, na educação básica, se encontra e relaciona com o objeto desta dissertação.

Minha formação inicial foi no curso de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Acre (UFAC), em 2004, ano em que vivi a experiência de atuar como professora das disciplinas de Artes e História na educação básica. Após essa primeira graduação, fiz uma especialização em Psicopedagogia, em 2005, ano que passei a trabalhar no Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE) que me proporcionou, em 2007, uma especialização em Inovação e Tecnologia, realizada em parceria pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Universidade de Brasília (UnB).

Além disso, no SEBRAE, trabalhei em projetos voltados ao desenvolvimento territorial, economia solidária e produtores rurais e, mesmo com o viés mais social desses projetos, sempre foi uma atuação pautada pela gestão empresarial. Em 2011, atuei por 03 (três) anos na Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE), na área administrativa (chefe do departamento de licitações e contratos), entre 2014 a 2019 cursei Direito, no Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Após essa formação, fiz mais quatro cursos de pós-graduação *lato sensu*, todos na área jurídica.

Desde 2019, atuo na Secretaria Estadual de Obras Públicas (SEOP), inicialmente na área jurídica e, posteriormente, na ouvidoria, atividade que exerço até o momento. Concomitante a essa atuação profissional, fui professora (2021-2023) e coordenadora (2022-2023) no curso de Direito na Faculdade Anhanguera de Rio Branco. Graduei em Administração (2023), na Universidade Estácio de Sá e atualmente (2024) estou cursando o último ano da graduação em Pedagogia, na Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR) e posso afirmar que a escolha por esse curso foi uma espécie de despertar, após o ingresso no Mestrado em Educação, e tem sido um caminho percorrido com o objetivo de compreender melhor, a partir de toda a construção da minha perspectiva sobre gestão, como acontece a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar.

Além do que poderia contar sobre mim, acho importante falar do meu grande amor e inspiração, minha mãe, uma professora que, além da docência, atuou como diretora escolar em duas escolas distintas, por um período de quatro anos em cada uma, e que sempre reforçou essa

ideia de que o trabalho na gestão escolar é diferente dos outros tipos de gestão. Abro um parêntese para contar que junto à docência e à gestão escolar, ela exerceu, no mesmo lapso temporal, o papel de mãe, esposa e também de cabeleireira, boleira, confeitadeira, como tantas mulheres o fazem para criar os filhos. Sempre ao lado do meu outro grande amor, meu pai, que atuou profissionalmente como um exímio comunicador e para quem a leitura sempre foi o caminho mais adequado na busca do conhecimento. E é, justamente, diante dessa experiência profissional e pessoal que surgiu a inquietação de conhecer melhor a formação do gestor escolar em suas múltiplas dimensões.

Antes de prosseguir, quero, além de contar um pouco da minha trajetória, destacar que esta pesquisa não começou exatamente com essa configuração, uma vez que a ideia inicial era realizar um estudo sobre a necessidade de judicializar as demandas da educação especial inclusiva na rede regular de ensino básico no município de Rio Branco, com base nos registros no Tribunal de Justiça do Estado do Acre e no Tribunal Regional Federal nos anos de 2009 a 2021. Entretanto, a orientadora do projeto inicial realizou mudança de domicílio para outro estado e foi transferida para outra instituição superior de ensino. Sob nova orientação e, em razão de algumas ideias e inquietações advindas de minha atuação profissional mencionada anteriormente, surgiu a proposta para investigar como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Norte brasileira tratam a formação do pedagogo em Gestão Escolar em seus projetos pedagógicos.

Ainda durante o andamento da pesquisa, houve mais uma mudança na orientação do projeto, ocasionada dessa vez pelo pedido de demissão da orientadora, tendo o colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE) me designado de forma muito assertiva para uma terceira orientadora, que dentre suas excelentes qualidades, agrega vasta experiência em sua atuação na disciplina Gestão Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) desde o ano de 2006. Ao passo que encerro esse relato agradecendo imensamente as essas três mulheres que cruzaram meu caminho no percurso do mestrado, em especial a professora Dra. Lúcia de Fátima Melo que me direcionou e apoiou sempre.

Acredito que a melhor forma de começar essa jornada é tentando conhecer e entender como se inicia a construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil que, desde sempre, guardou certa dificuldade na consolidação de uma identidade quanto ao papel do pedagogo. Nessa construção é possível observar uma certa falta de consenso na definição de um perfil profissional dos egressos que durante o processo formativo precisam passar por três áreas de atuação: a docência, a pesquisa e a gestão. Ou seja, o curso de pedagogia deve oferecer uma

formação que permita a atuação do pedagogo na docência e nas demais áreas educacionais e pedagógicas, como a gestão e a pesquisa. A Gestão Escolar ocupa, portanto, papel de protagonismo nas pesquisas em educação e constitui uma área de atuação importante para esse profissional.

Vieira (2011, p.132) pontua que “a assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE¹ desde o início da década de 1980.” E, ressalta ainda que “[...] ela é assumida num sentido amplo que objetiva permitir a formação de um pedagogo capaz de ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes” (2011, p.133-134). Para Aguiar *et. al.* (2006, p. 820-821) as muitas identidades atribuídas ao curso revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia e do curso de Pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

Para Abdian; Nascimento; Silva (2016) é fundamental que aconteça uma mudança de paradigma da gestão empresarial para uma gestão que considera as particularidades da escola, orientada pela teoria da gestão democrática, rompendo teoricamente com a ideia da semelhança entre as organizações e construindo um referencial crítico para a análise da escola. Afinal, a gestão da escola não pode ser pensada da mesma forma que a gestão de uma empresa, pois isso a desconecta de sua função social, tendo em vista que a escola não almeja produzir lucro, estando seu foco centrado na formação do ser humano em sua plenitude, o que envolve “a formação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania”, conforme preconiza a Lei de Diretrizes de Bases – LDB, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996).

Para Sander (2007, p.59), estudar a construção histórica da administração educacional “oferece elementos importantes para a construção de novas perspectivas conceituais e analíticas de administração para enfrentar os desafios educacionais”. Souza (2009, p. 86) destaca que a gestão educacional continua com problemas para serem solucionados, porém a pesquisa tem permitido que esses problemas sejam melhor conhecidos, e isto se deve ao acúmulo resultante de investigações mais amplas, de objetos de estudos melhor definidos e pelas novas abordagens desses problemas de pesquisa. De acordo com Simielli (2022), após levantamento e análise de artigos publicados sobre gestores escolares de 1989 a 2019, verificou-se a existência de poucos

¹ Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação.

estudos sobre o tema no Brasil que não estejam voltados especificamente à Gestão Democrática e, portanto, é fundamental que esse tema se torne um campo de pesquisa estruturado no país com desenvolvimento e introdução de novas perspectivas e temas de análise voltados a Gestão Escolar.

Do ponto de vista legal, o curso de Pedagogia foi concebido a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) que criou o curso de Pedagogia bacharelado, cursado em três anos e que contava com mais um ano para a conclusão de uma “*secção especial de didática*” (parágrafo único, artigo 2º) para formação do licenciado. Ao concluir o curso de Pedagogia recebia-se o diploma de bacharel e, se complementasse os estudos com mais um ano do curso de Didática, recebia-se o diploma de licenciado. Os egressos, se bacharéis, iriam preencher os “cargos de técnicos de educação do Ministério de Educação” (alínea “c”, artigo 51) e, se licenciados, “qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares” (alínea “a”, artigo 51). É importante ressaltar que as Escolas Normais de atuação dos licenciados, expressas no texto do Decreto-Lei nº 1.190/1939 representam o espaço de formação dos professores que atuavam no Ensino Primário.

De acordo com Sokolowski (2013, p. 82), entre os anos de 1940 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/1961) aconteceram poucas mudanças no curso de Pedagogia. O Parecer CFE nº 251/1962 (Brasil, 1962) reafirmou a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3+1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939. No final da década de 1960, em 28 de novembro de 1968 foi editada a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.” e determina que “o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” seriam realizados em “nível superior” (artigo 30). Ou seja, com a instituição das habilitações, o curso de Pedagogia perdeu o grau de bacharelado, permanecendo apenas como licenciatura (Medeiros *et. al.*, 2022, p. 689).

Posteriormente, foi editado o Parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969) que, segundo Silva; Guilherme; Brito (2023), junto a Resolução CFE nº 02/1969 (Brasil, 1969) apresentaram mudanças profundas na constituição curricular do curso de Pedagogia, ao estabelecer um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação com uma complementação de 1.100 horas dedicadas as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis. A

estruturação do curso de Pedagogia delineadas no Parecer CFE nº 252/1969, não sofreu grandes impactos até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que determinou em seu artigo 64:

“A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (Brasil, 1996).

Posteriormente, foi editada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” dando a atuação docente o papel central na construção identitária do perfil do pedagogo:

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

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

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

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

III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006). (*grifei*)

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) o curso de Pedagogia está organizado em três grandes eixos: a docência, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (artigo 2º); a gestão (artigo 4º) e a produção de conhecimento, especialmente por meio da pesquisa (artigo 5º, inciso XIV).

Medeiros *et. al.* (2022, p. 691) apontam que no ano de 2015, como forma de atualizar e contemplar as demandas educacionais e sociais presentes na formação dos profissionais da Educação Básica, definiram-se, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada, englobando todos os cursos de licenciatura. No entanto, em 2019, após embates na agenda política e governamental do país, no fito de controle social da população (repercutindo na educação e na formação docente), as diretrizes curriculares publicadas em 2015 foram revogadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020) sob fortes questionamentos da sociedade civil em geral, por desconsiderar a história de luta que as associações educacionais, faculdades de educação, entre outras instâncias da área de Educação que empreenderam ao longo do tempo para a melhoria da qualidade da formação (inicial e continuada) dos professores da Educação Básica, além disso, o governo (de Jair Messias Bolsonaro) deu forças a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que foi desenhada em sua base política e ideológica, a qual está adjacente aos anseios neoliberais, portanto, não pode ser dissociada do cenário político brasileiro do qual faz parte.

Medeiros *et. al.* (2022, p. 693) ressaltam ainda que ao buscar dividir o curso de Pedagogia em duas modalidades (um curso para formar os pedagogos-professores da Educação Infantil e outro para qualificar os pedagogos-professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), permitindo em ambas o aprofundamento dos estudos sobre a gestão de processos educativos escolares, se retomou um problema enfrentado no decurso da história: o perfil profissional a ser graduado pelo curso. No que concerne a formação do gestor escolar, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 explicita:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (Brasil., 2020).

O artigo 22 trata da formação necessária para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica, conforme estipulado pelo

art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este artigo estabelece dois principais caminhos para a qualificação: cursos de graduação em Pedagogia, com uma carga horária mínima de 3.600 horas, incluindo um aprofundamento de 400 horas em áreas específicas (conforme o § 1º do art. 22), e cursos de especialização lato sensu, mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (nos termos do inciso II do art. 61 da LDB). Ademais, o artigo enfatiza a importância da experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional dessas funções, em conformidade com o § 1º do art. 67 da LDB, indicando que a prática docente é fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para desempenhar funções de gestão e coordenação pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica”. Conforme o Art. 1º, a resolução institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada), que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada desses profissionais (Brasil, 2020). Contudo, essa normativa foi recebida com grande insatisfação por diversas entidades nacionais da área da Educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e outras, que subscreveram um manifesto de repúdio. Essas entidades argumentam que a resolução desconsidera o conhecimento científico no campo da educação e ignora o Plano Nacional de Educação 2014-2024, refletindo uma política de caráter autoritário e tecnocrático que visa ao controle sobre o trabalho pedagógico (ANPED *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, foi formada uma Frente Nacional por entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional, com o objetivo de revogar as Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, e retomar a implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Esta frente, intitulada Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015, busca reafirmar a importância de diretrizes curriculares que contemplem as demandas educacionais e sociais que foram desconsideradas nas resoluções mais recentes. Além disso, o manifesto critica a Resolução CNE/CP nº 1/2020 por sua ênfase em uma formação centrada em competências profissionais ligadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitando a formação continuada ao "saber fazer" e negligenciando uma abordagem mais ampla e crítica da docência. Nogueira e Borges (2020) apontam que a BNCC e, por extensão, as diretrizes da resolução, buscam padronizar as dinâmicas curriculares, desvalorizando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Esse enfoque tecnocrático e neoliberal reflete um alinhamento com interesses do mercado, em detrimento da qualidade educacional, ao promover uma formação instrumental e tradicional, afastada dos princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Tal política, segundo os autores, não só compromete a qualidade da formação docente, mas desvaloriza a troca de experiências e o diálogo crítico entre os profissionais da educação, essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

A importância de reavaliar as diretrizes curriculares para a formação de pedagogos e a necessidade de um diálogo contínuo entre as instituições formadoras e as demandas sociais e educacionais são evidentes. A formação em Pedagogia não se esgota na atuação docente, pois nem todo trabalho pedagógico é, necessariamente, docente. Outrossim, é importante ressaltar que nas diretrizes do curso de Pedagogia, a gestão ocupa um dos elementos presentes nesta formação, portanto, é importante investigar e compreender como essa formação acontece nas diferentes universidades públicas, por essa razão, esta pesquisa guarda relevância.

De acordo com Krawczyk (1999), é limitado compreender a gestão escolar como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola, pois a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A autora destaca que sua decomposição em diferentes âmbitos de atuação pode ser útil do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo dessa gestão e impede visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade.

Considerando a trajetória da Gestão Escolar no Brasil que culminou com a defesa de uma construção teórica própria para a atividade administrativa realizada nas escolas esta pesquisa delineou o seguinte problema de pesquisa: qual a proposição dos Projetos Pedagógicos de Curso das Universidade Federais das capitais da Região Norte para formação do pedagogo na atuação da gestão escolar? Para o desenvolvimento da investigação, foram definidas as seguintes questões de pesquisa: o que dispõe a literatura sobre gestão escolar e sobre o contexto histórico da administração/gestão escolar na história da Educação no Brasil e seus desdobramentos na história da formação do diretor escolar? Como as licenciaturas em Pedagogia das universidades públicas das capitais da Região Norte propõem, no âmbito do currículo oficial, a formação em gestão escolar? Qual o perfil profissional desejado ao licenciado nessas universidades? Qual formação é proposta em gestão escolar pelas matrizes curriculares e ementas das disciplinas? Quais autores são mais recorrentes na formação do(a) pedagogo(a) em gestão escolar e qual é a linha de pensamento dominante nessa formação?

A investigação tem como objetivo geral identificar como as licenciaturas em Pedagogia das universidades públicas das capitais da Região Norte propõem, no âmbito do currículo oficial, a formação em gestão escolar. Para atingi-lo foram definidos os seguintes objetivos específicos: verificar, na literatura disponível sobre gestão escolar, o contexto histórico da administração/gestão escolar na história da Educação no Brasil e seus desdobramentos na história da formação do diretor escolar; avaliar as proposições curriculares acerca da formação do profissional da Educação Básica para atuação na gestão escolar nos Projetos Pedagógicos de Curso; conhecer o perfil profissional desejado ao licenciado nessas universidades; identificar que formação é proposta em gestão escolar pelas matrizes curriculares e ementas das disciplinas; mostrar os autores mais recorrentes na formação do(a) pedagogo(a) em gestão escolar e qual é a linha de pensamento dominante nessa formação.

Ao diferenciar a gestão educacional da gestão escolar, Vieira (2007) destaca que a gestão educacional se refere a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, enquanto a gestão escolar situa-se no plano da escola e diz respeito as tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. A gestão escolar abordada nesse trabalho diz respeito ao trabalho que é realizado na escola, metaforando, seria o trabalho “chão de escola”, na condução diária que permite seu funcionamento e atua diretamente na relação com a comunidade, convergindo para os resultados que a gestão educacional se propõe alcançar.

Diante disso, o que se busca aqui é compreender como os cursos de Pedagogia, avaliados nesta pesquisa, formam esse profissional para atuar no planejamento, execução e coordenação das atividades educacionais que se refletem como trabalhos burocráticos e que são necessários ao funcionamento do sistema educacional. Essa atuação é conduzida pelos diretores e vice-diretores escolares e, também, pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e todos os profissionais que atuam como auxiliares da administração escolar nas esferas educacionais, administrativa, financeira e de recursos humanos da escola. Além disso, conforme ressalta Vieira (2007), nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola.

Do ponto de vista metodológico, embora a pesquisa faça uso de aspectos quantitativos com o objetivo e sentido de mensurar a proporção que a formação em gestão escolar ocupa no currículo dos cursos pesquisados, é uma pesquisa qualitativa. Como ressalta Simielli (2022, p.6), existe “a necessidade de que os estudos sobre gestão escolar consigam fazer uso de dados

quantitativos”. Para Pereira; Ortigão (2016, p. 70) “a produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa.”. A pesquisa em tela lançou mão também dos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa que segundo Richardson (1999, p. 102), o objetivo fundamental “não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social”. Por esse motivo, a validade da pesquisa se dá pela profundidade com que o estudo é realizado. Pereira; Ortigão (2016, p. 71) destacam ainda que “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas.”

Para atingir os objetivos desta pesquisa foi realizada uma pesquisa documental como forma de identificar nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das seguintes instituições: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Tocantins (UFT) qual tem sido o espaço ocupado pela disciplina Gestão Escolar no currículo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia destas 08 (oito) Universidades Federais das capitais da região Norte do país. Por meio da pesquisa documental, reunimos também a legislação que trata sobre o tema, especialmente consubstanciada em uma gama de documentos oficiais. Para Reis (2006, p. 15-16) o Projeto Pedagógico, de acordo com o Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD, 1999) é o instrumento balizador do fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores.

Além da pesquisa documental, também foi feito o estudo bibliográfico, a partir de um conjunto de autores e pesquisas já realizadas, na área da Educação. Conforme destacam Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009) a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos e que, “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico”. E que a pesquisa documental, por sua vez, “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum

tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Entre a pesquisa bibliográfica e a documental não existem grandes distâncias, tendo na natureza das fontes seu ponto de distanciamento. Enquanto a primeira trata de contribuições já realizadas sobre o tema, ou seja, baseia-se em fontes secundárias, a última se debruça sobre materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou seja, fontes primárias. Neste sentido, o desafio que se revela diante da utilização da pesquisa documental reside na capacidade de seleção do pesquisador e o consequente tratamento e interpretação da informação suscitada para tornar os dados mais significativos, afinal, assim como outros tipos de pesquisa, a pesquisa documental se propõe a criar novas formas de compreender os fenômenos.

Para Marconi e Lakatos (2007), o levantamento de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer pesquisa, seja ela de natureza documental ou não, correspondendo à fase em que se coletam informações prévias sobre o campo de interesse. Seria o primeiro passo de qualquer tipo de pesquisa. Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, focando na interpretação e compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, apesar da incorporação de elementos quantitativos para avaliar a extensão da formação em gestão escolar nos currículos analisados. Essencialmente, a investigação se fundamenta nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que valorizam a experiência contextualizada, a visão dos participantes e a figura do pesquisador como instrumento chave na coleta e análise dos dados. Por meio da utilização de técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, este trabalho explora as proposições curriculares dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das universidades federais, bem como a legislação e literatura pertinente, visando desvelar o perfil profissional almejado para os licenciados. Assim, embora se reconheça a contribuição dos dados quantitativos para uma compreensão ampliada do objeto de estudo, é imperativo salientar o caráter qualitativo desta pesquisa, que busca oferecer uma análise detalhada e contextual das práticas de formação em gestão escolar nos cursos de Pedagogia das universidades federais da Região Norte do Brasil.

Foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa as universidades federais situadas nas capitais dos estados brasileiros que integram a região norte do país e, embora cada uma dessas capitais possua características únicas, há um vínculo que as une para a escolha como parte do objeto de estudo deste trabalho que é a forte ligação de cada um destes estados com a Amazônia. É importante destacar que esta pesquisa encontra intrínseca relação com a linha de pesquisa Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Acre (PPGE-UFAC), uma vez que os estudos realizados remetem a cronologia da história da gestão educacional e as diferentes nuances de gestão (escolar, educacional), ao pesquisar o tratamento dispensado à disciplina gestão escolar no currículo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia de 08 (oito) Universidades Federais das 07 (sete) capitais da região Norte do país.

Na pesquisa realizada, pode-se observar que na Universidade Federal do Acre (UFAC) de uma carga horária total de 3.525 horas do curso de Pedagogia, 1,7% (60 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) de uma carga horária total de 3.480 horas do curso de Pedagogia, 3,4% (120 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) de uma carga horária total de 3.225 horas do curso de Pedagogia, 3,7% são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar. Na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) de uma carga horária total de 3.694 horas do curso de Pedagogia, 4% (148 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar. Na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) de uma carga horária total de 4.040 horas do curso de Pedagogia, 6% (250 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar, na Universidade Federal do Pará (UFPA) de uma carga horária total de 3.211 horas do curso de Pedagogia, 6,4% (204 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar. Na Universidade Federal de Roraima (UFRR) de uma carga horária total de 3.228h horas do curso de Pedagogia, 9% (292 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) de uma carga horária total de 3.275 horas do curso de Pedagogia, 10,1% (330 horas) são dedicadas diretamente a formação em gestão escolar, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 – Porcentagem da carga horária do curso voltada à formação específica em Gestão Escolar

Universidade	Disciplinas	CH Disciplina	CH Curso	% para Formação em Gestão
UFAC (2009)	Gestão Escolar	60h	3.525h	1,7%
UNIR (2012)	Gestão Educacional	80h	3.480h	3,4%
	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	40h		
UFT (2007)	Planejamento e Gestão da Educação	60h	3.225h	3,7%
	Organização do Trabalho Pedagógico	60h		
UFRA (2019)	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica	68h	3.694h	4%

	Estágio Supervisionado na Gestão e na Coordenação da Educação Básica	80h		
UNIFAP (2009)	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I	75h	4.040h	6,2%
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II	75h		
	Estágio Curricular Supervisionado III	100h	4.040h	6,2%
UFPA (2010)	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68h	3.211h	6,4%
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68h		
	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68h		
UFRR (2009)	Fundamentos da Gestão Escolar	60h	3.228h	9%
	Coordenação Pedagógica e Educação	60h		
	Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação	72h		
	Estágio IV	100h		
UFAM (2018)	Gestão na Educação	60h	3.275h	10,1%
	Gestão e Planejamento Educacional	60h		
	Organização do Trabalho Escolar	60h		
	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação	150h		

Fonte: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal Rural da Amazônia, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Roraima e Universidade Federal do Amazonas.

Feitas estas considerações iniciais, esta dissertação encontra-se organizada em cinco seções. Começando pela introdução, onde foram reunidos os elementos introdutórios da pesquisa que justificam sua pertinência, relevância, questões de estudo, objetivos e metodologia.

Na segunda seção, de cunho teórico, intitulada “A Formação em Gestão Escolar no Brasil” que explora a partir do referencial teórico, fundamentado na literatura sobre gestão escolar, o contexto histórico da administração/gestão escolar na história da Educação no Brasil, as diferenças entre gestão escolar e gestão educacional, as teorias clássicas e crítica sobre gestão escolar e a formação do diretor/gestor escolar e a legislação basilar dessa formação, com fundamento nos documentos oficiais.

Na terceira seção, intitulada “Gestão Escolar nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais da Região Norte do Brasil” estão sistematizadas as proposições curriculares acerca da formação do profissional da Educação Básica para atuação na gestão escolar existentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia das Universidades Federais pesquisadas, com o levantamento das disciplinas que atuam nessa formação, dos estágios supervisionados obrigatórios, fazendo, ainda, um panorama do perfil profissional desejado ao licenciado nessas universidades.

Na quarta seção, intitulada "Análise das Ementas e Bibliografias: Construindo a Visão sobre Gestão Escolar", após ter-se identificado as ementas e bibliografias mais recorrentes nas disciplinas que atuam na formação em gestão escolar, foi realizado um estudo dessa literatura para delinear a linha de pensamento dominante nessa formação.

Por fim, em sua última e quinta seção, depois de toda construção, obtida nos procedimentos descritos acima, estão as considerações finais do estudo que destaca a formação do profissional da Educação Básica para atuação na gestão escolar, por meio das proposições curriculares existentes nos Projetos Pedagógico dos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais pesquisadas, momento em que ressaltamos seus achados e importância para a pesquisa em educação.

2 - A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Esta seção aborda a formação do profissional para Administração/Gestão Escolar, como uma formação que está imbricada na trajetória do curso de Pedagogia, conforme apontam os registros históricos desde a sua criação, no ano de 1939, por meio do Decreto Lei nº 1.190, na Faculdade Nacional de Filosofia, na então Universidade do Brasil. Para melhor compreensão dessa discussão organizamos a seção em três subseções. Na primeira o enfoque recai sobre a trajetória da Gestão Escolar no Brasil, procurando enfatizar a questão da formação e os diversos conceitos que enseja. Na segunda, tratou-se a respeito das teorias do pensamento clássico e pensamento crítico sobre gestão escolar e suas diferentes compreensões desse objeto. Na terceira, foi abordado sobre a legislação/normatização que trata da Gestão Escolar e as influências mais recentes que tem recebido de um movimento desencadeado com a prevalência do modelo neoliberal e que se desdobra em dois eixos centrais: o primeiro se refere à redução do alcance do governo e à permeabilidade à inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas; e o segundo diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando a sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas, que se configura pelos pressupostos da Nova Gestão Pública – NGP.

2.1 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ENTENDENDO CONCEITOS

Antes de abordar os aspectos fundamentais que caracterizam a trajetória histórica da Gestão Escolar no Brasil, é pertinente fazer referência a alguns conceitos que se encontram envolvidos na temática, como forma de compreender as mudanças das últimas décadas que tiveram repercussão neste campo do conhecimento. Desde a criação até as reformulações instituídas no curso de Pedagogia, com vistas à sua modernização e adequação às exigências do mundo do trabalho e aprimoramento da direção das escolas, a Gestão Escolar esteve presente e, conseqüentemente, foi incluída na formação do Diretor/Administrador.

Na sua origem etimológica, gestão vem do latim *gero*, *gestum*, *gerere* e significa chamar para si, executar, gerar. Gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa trazer em si, produzir e com o passar dos anos, o termo “gestão” vem sendo utilizado para designar atividades administrativas (Carvalho *et al.*, 2008). Para Hees; Silva (2023), a gestão se difere da administração, pois a primeira se constitui em uma nova forma de pensar, ser e

fazer. A visão de gestão como superação das limitações do conceito de administração e como resultado de uma mudança de paradigma, de percepção da realidade de mundo traz a ideia de como o pensamento é orientado para perceber o mundo, essa mudança de paradigma também afeta as organizações e sistemas educacionais de modo que é cada vez mais exigida a participação e compartilhamento de ideias para tomadas de decisões visando atingir determinados resultados.

Oliveira e Menezes (2018) conceituam gestão como a ação e o efeito de gerir ou administrar um processo, dirigir uma organização e tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. As autoras destacam que muitos indivíduos acreditam que a gestão se relaciona apenas com funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e voltadas para o planejamento, a distribuição e a produção de bens. No entanto, Carvalho *et. al.* (2008) enfatizam que a gestão não é apenas o ato de administrar um bem fora-de-si, podendo adquirir um significado muito diferente da ideia de comando, pois é possível administrar por meio do diálogo e do envolvimento coletivo. Definem a gestão como um dos elementos-chave do sucesso ou insucesso das organizações, sejam estas empresas, organizações não governamentais, associações, escolas ou universidades. Toda organização precisa ser estruturada e, sobretudo, bem gerida para existir, responder às solicitações internas e externas e desenvolver-se. Portanto, gerir, na sua dimensão crítica, é também decidir, apreciar situações, tomar posição, pesar argumentos e escolher opções que acarretam custos ou inconvenientes.

Corroborando, Botheon (2021) afirma que a gestão é a realização dos objetivos dentro de uma organização, de forma eficiente e eficaz, através de processos como planejamento, organização, liderança, controle, execução e acompanhamento, por meio de recursos humanos e organizacionais. É, principalmente, o papel de tomar decisões e liderar pessoas, a fim de obter melhores resultados. Pode ser vista como uma arte e uma prática. A gestão pode ser algo realizado por diversas pessoas, em contexto de liderança e comando de um grupo.

Para Libâneo (2015), a gestão se refere aos meios pelos quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, é o processo de tomada de decisões e as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objetivos. Para ele, a gestão escolar é uma área essencial para o sucesso de qualquer instituição de ensino, pois envolve a administração de recursos, a organização dos processos educacionais e a garantia de um ambiente adequado para alunos e professores. Uma boa gestão escolar pode fazer toda a diferença na qualidade do ensino oferecido.

Segundo Calixto (2008, p. 21) ao longo do tempo, o termo administração escolar foi substituído por gestão. O predomínio da noção de gestão sobre administração é resultado da influência dominante da administração empresarial em toda sociedade que possibilita a circulação no espaço público, inclusive na escola, de termos como gestão e que a partir desse predomínio é possível identificar algumas consequências, tais como: favorecer o fortalecimento interno da privatização dos sistemas e das unidades escolares; subordinação ao critério economicista; impregnação da lógica empresarial e consequente mercadorização da gestão educacional.

Rocha; Oliveira (2010, p. 3) definem a escola pública como um espaço democrático, de liberdade, expressão e vivência da diversidade, de compromisso ético-político, de fomento do estudo, da pesquisa e exercício da cidadania. Destacam ainda que a gestão escolar é, antes de tudo, uma questão política, muito além da pura ação técnico-burocrática. Isso indica, a priori, que não se exclui a técnica, a burocracia, mas estas não devem sobrepujar a dimensão ético-política da Gestão Escolar, se quiser Administração da Educação ou Administração Escolar.

Para Hora (2006) o desenvolvimento de uma prática administrativa na escola, orientada pelos princípios da gerência científica, coloca a exploração da força de trabalho, no modelo capitalista de produção, como garantidora da manutenção da ordem social conservadora e, portanto, excludente. Afinal, a administração escolar, como disciplina e prática administrativa, estabelece, na área da educação, com seu currículo e suas diferentes escolas, uma relação intrínseca entre a gestão escolar e a empresarial.

A visão de Rocha e Oliveira (2010) sobre a gestão escolar como uma questão política que vai além da mera ação técnico-burocrática ressalta a importância de uma gestão democrática, que valoriza a liberdade, a expressão da diversidade e o compromisso ético-político, elementos essenciais para o fomento do estudo, da pesquisa e do exercício da cidadania. Embora a perspectiva científica, que critica a administração escolar orientada pelos princípios da gerência científica como excludente e conservadora (Hora, 2006), e a perspectiva burocrática, que destaca a influência da administração empresarial na educação (Calixto, 2008), tenham seu papel, elas não devem sobrepujar a dimensão ético-política da Gestão Escolar, que deve priorizar a formação de cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Teixeira (1964, p. 15-16), o diretor escolar desenvolve uma função diferenciada do administrador de empresas, pois este exerce a função de comando, “o administrador escolar não é um capitão, mas um mediador – inovador”, pois a administração escolar é de natureza específica e não pode ser comparada com a administração de empresas.

“A carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar”. A administração escolar exige habilidades distintas que valorizam a mediação e a inovação no ambiente educacional. A formação de educadores deve considerar essas particularidades, promovendo o desenvolvimento de competências específicas para cada papel dentro da escola.

Libanêo (2010) apresenta três das concepções de organização e gestão escolar: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa. Sobre a concepção técnico-científica pontua que ela se baseia na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. Algumas características desse modelo são: prescrição detalhada de funções, poder centralizado do diretor, ênfase na administração, comunicação linear, e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. Atualmente, esta concepção também é conhecida como gestão da qualidade total. Já a concepção autogestionária se fundamenta na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Possui características como ênfase nas inter-relações, decisões coletivas, vínculo das formas de gestão interna, ênfase na auto-organização do grupo, recusa a normas e sistemas de controle, e crença no poder instituinte da instituição, que se manifesta pela prática da participação e autogestão, contestando o poder instituído.

Para Libâneo (2010), a concepção democrática-participativa, baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, destacando a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Esse modelo defende uma forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente, com características como definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos, gestão participativa, qualificação e competência profissional, objetividade, acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica. Para o autor, a gestão escolar é um sistema capaz de agregar pessoas, devido ao caráter intencional de suas ações e as interações sociais estabelecidas entre os membros da instituição e o contexto sociopolítico, através das práticas democráticas de tomada de decisões.

A partir dessas concepções, é importante reconhecer que a gestão escolar deve ser vista como um sistema capaz de agregar pessoas, com ações intencionais e interações sociais que estabelecem um contexto sociopolítico democrático. Também é fundamental diferenciar gestão educacional de gestão escolar, pois a primeira abrange ações governamentais e políticas

públicas, enquanto a segunda se concentra na administração dos estabelecimentos de ensino. Segundo Hora (2010, p.135), o gestor educacional precisa compreender a dimensão política da ação administrativa, assentada na ação participativa, contrapondo-se a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia, presente nas organizações modernas. Ressalta ainda que “é preciso acatar o termo gestão educacional como um processo histórico, político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação”. A autora destaca que há uma lógica em estabelecer a diferença entre administração e gestão educacional, pois a organização escolar é um espaço de democratização marcado por resistências e contradições, em relação à sua função social e política de formar o cidadão.

A gestão educacional e a gestão escolar não são sinônimas, conforme ressalta Vieira (2007), quando nos referimos à política educacional, estamos falando de ações governamentais e, nesse contexto, a escola não se reduz a uma simples reversão das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB, Lei 9394/96, é possível situar a gestão educacional como espaço das ações dos governos que se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito. A gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino de que o artigo 12 da LDB ao abordar a gestão escolar e sua relação com a comunidade:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996).

O Art. 12 da LDB (Brasil, 1996) define as incumbências dos estabelecimentos de ensino, destacando a elaboração e execução da proposta pedagógica, a administração de pessoal e recursos, o cumprimento dos dias letivos e horas-aula, o plano de trabalho docente, a recuperação de alunos com menor rendimento, e a articulação com as famílias e a comunidade. Essas responsabilidades sublinham a importância de uma gestão escolar que não só administra recursos, mas promove um ambiente educacional seguro, inclusivo e voltado para a formação integral dos alunos. Medidas como a notificação ao Conselho Tutelar sobre faltas excessivas, a promoção da cultura de paz, e a prevenção de violência e dependência de drogas, refletem uma gestão escolar comprometida com o bem-estar e desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a gestão escolar deve ser vista como um processo participativo e democrático que envolve a comunidade escolar na construção de um ambiente educacional de qualidade.

Para Vieira (2007) a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. Para a autora, muito pode, precisa e deve ser feito no sentido de aproximar essas duas esferas da gestão, pois sua finalidade tem um norte comum – a educação como um “direito de todos”, com o objetivo de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme definem a Constituição (Art. 205) e a LDB (Art. 2º).

Para Leandro; Gonçalves (2021) a gestão escolar tem como propósito a coordenação de pessoas e o desenvolvimento escolar, o gestor deve estar sempre atento as necessidades e particularidades de cada setor, visando sempre uma melhor relação e desenvolvimento das atividades escolares. Seu objetivo é orientar e motivar a equipe para alcançar os resultados traçados, além de estimular a participação dos pais no processo de busca da excelência do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Corte; Silva; Melo (2016) definem a gestão escolar

como a gestão que possibilita a descentralização, a participação, a transparência, instituindo a democracia nos processos educacionais. Segundo Hees; Silva (2023), a gestão escolar é apontada como uma forma de organização social que necessita de uma ação conjunta dos entes envolvidos, do trabalho coletivo, para imprimir democracia em todas as decisões. Assim, é necessário que as pessoas participem, exprimindo suas ideias e opiniões nas decisões, pois são elas que promovem mudanças importantes no ambiente escolar.

Para Oliveira; Menezes (2018) o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos e que o papel do gestor não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.

A gestão escolar deve ser compreendida como um processo integrado e democrático que vai além das funções administrativas tradicionais, incorporando a participação ativa de toda a comunidade. A articulação entre gestão educacional e gestão escolar é fundamental para garantir a educação como um direito de todos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e a qualificação para o exercício da cidadania e do trabalho. Assim, o gestor escolar atua não apenas como administrador, mas como um articulador e mediador, promovendo a descentralização, a transparência e a participação coletiva, criando um ambiente voltado para a qualidade no ensino-aprendizagem e reafirmando a importância da autonomia e do vínculo com a comunidade educacional.

Historicamente, a Gestão Escolar no Brasil começou com o surgimento dos grupos escolares e sua expansão na década de 1890. Esse período marcou o início da formalização da gestão nas instituições educacionais brasileiras com a figura do diretor escolar. Avançando para a Segunda República, iniciada por Getúlio Vargas em 1930, houve a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Essa reestruturação institucional consolidou ainda mais o papel do diretor escolar e as práticas de gestão educacional no país.

Soligo; Estrada; Soligo (2021) ressaltam que na década de 1930, a administração escolar seguiu os princípios da escola clássica na administração pública, voltada para a formação de um sistema de ensino nacional. Esses princípios da escola clássica eram a racionalização da

organização e execução do trabalho. Drabach; Mousquer (2009) destacam que nesta década a administração da educação começa a se transformar. O contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do Brasil naquele período, que se voltava para o avanço da industrialização.

O comando do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública ficou a cargo de Francisco Luís da Silva Campos (1930-1934) que implementou a chamada “Reforma Francisco Campos” por meio do Decreto nº 19.890/1931 que “Dispõe sobre a organização do ensino secundário”, dividindo o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. Para Dallabrida (2009), que a Reforma Francisco Campos marca uma inflexão na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização, cujas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.

Em 1932, 26 (vinte e seis) intelectuais, sendo 23 (vinte e três) homens e 03 (três) mulheres publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que propôs a reconstrução educacional no Brasil que, de acordo com Nogueira; Sena; Ribeiro (2021), somado a um profundo espírito republicano de organização da educação pública como direito de todos e como questão indispensável do processo de modernização do Estado brasileiro, no início do século XX, sedimentou as bases para uma educação pública e gratuita para o povo brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) propôs ao Estado a organização de um plano geral de educação, de estrutura orgânica que torne a escola acessível em todos os seus níveis, baseando-se nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, que são fundamentais para a escola unificada..

Segundo Drabach; Mousquer (2009) o campo da administração escolar nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica e estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século, especificamente através dos Pioneiros da Educação que buscaram superar o modelo empirista e normativo que reinou no país até a década de 1930, quando a trajetória da administração da educação toma um novo rumo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que mencionava, dentre outras questões, a falta de espírito filosófico e científico na

resolução dos problemas da administração escolar como principal responsável pela desorganização do aparelho escolar (Manifesto, 1932)².

Nesse cenário, no Estado de São Paulo, uma das iniciativas foi a de mudar a Escola Normal de São Paulo no Instituto de Educação com o objetivo de formar professores, inspetores e diretores com a publicação do Decreto nº 5.804/1933 que “*Institue a carreira no magisterio publico primario.*” e determinava realização de concurso público para provimento do cargo de professor e estabelecia os cargos de Delegado de Ensino e Diretor de Grupo Escolar como cargos de confiança. Em 1934, a Constituição Federal torna obrigatório o concurso público para o cargo de professor, conforme seu artigo 158 que aduz “é vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento”. Ainda em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo reunindo as faculdades existentes e institutos de ensino. Abriu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que oferecia as matérias básicas para todos os cursos e o curso de Pedagogia, propriamente dito, surgiu em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, passou a existir a formação superior para os professores.

De acordo com Romanelli (2002), durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. E editou os seguintes decretos: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha que editou os decretos: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro

² MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932.

de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Soligo; Estrada; Soligo, (2021) destacam que a partir de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram mudanças de hábitos de consumo e de formação para o trabalho industrial, que exigiu maior qualificação do que as atividades do extrativismo e agricultura. Nestes termos, a escola adquiriu papel central na promoção dessas mudanças. A reestruturação educacional levou a uma nova organização da administração escolar para atender a demanda populacional do Brasil, no período da industrialização. Sob essa ótica, partindo da ideia de que a escola também é uma organização, defendeu-se a ideia de que a instituição escolar utilizasse os princípios da administração científica para se estabelecer como um sistema de ensino em que o diretor deve ter sempre a experiência de um professor, ou seja, ser um professor. Para reavaliar o papel da educação passou-se a valorizar as disciplinas voltadas para atender as necessidades sociais do país. Essa fase foi resultado da necessidade de ir além do econômico na gestão da educação, e buscar nas ciências sociais o alicerce para a compreensão dos problemas educacionais.

Para Croti; Ikeshoji; Ruiz (2014), durante a ditadura militar (1964-1985), com as estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, os diretores das escolas obedeciam às regras impostas, nesse momento as reivindicações dos educadores tratavam de obter a autonomia escolar, sendo esta vinculada à necessidade de alternativas curriculares e didáticas no combate à evasão e repetência que ocorria. Nesse contexto, Drabach; Mousquer (2009) ressaltam que as estruturas administrativas foram centralizadas e burocratizadas, e os diretores escolares passaram a obedecer às regras impostas pelo regime. Durante esse período, as demandas dos educadores focavam na obtenção de autonomia escolar, a qual estava intrinsecamente relacionada à necessidade de implementar alternativas curriculares e didáticas para combater os altos índices de evasão e repetência escolar.

Importante ressaltar que a história da educação no Brasil é marcada por uma disputa contínua entre os setores público e privado. Desde o período colonial, com a predominância das ordens religiosas, até as tentativas de centralização e regulamentação do ensino pelo Estado durante o século XX, a coexistência e a competição entre instituições públicas e privadas moldaram a política educacional. As reformas, como a Reforma Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscaram fortalecer a educação pública, mas enfrentaram resistência e limitações. As políticas neoliberais das últimas décadas promoveram a privatização, acentuando as desigualdades no acesso à educação. Essa tensão entre público e

privado reflete as desigualdades sociais e econômicas do país, influenciando o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. De acordo com Souza; Tavares (2014) a ditadura era herdeira da disputa permanente entre público e privado no campo da política educacional. Esta luta sempre esteve pautada num clássico mercado educacional, dado que o setor privado, não apenas reivindicou a liberdade para vender serviços educacionais, como o de realizar suas atividades por meio da gestão de recursos estatais.

Para Rodrigues (2012), durante o período do golpe militar, a gestão educacional no Brasil sofreu profundas mudanças. O regime militar viu a educação como uma ferramenta para disseminar sua ideologia e, portanto, reestruturou todo o sistema educacional. As escolas foram controladas pelo Estado e o conteúdo foi modificado para atender às necessidades da ditadura. Além disso, muitos professores foram perseguidos e demitidos por suas opiniões políticas contrárias ao regime. A gestão educacional durante o golpe militar teve consequências graves para o país. A educação tornou-se cada vez mais excludente, com a maioria da população tendo pouco ou nenhum acesso à educação formal. Para Carlos; Cavalcante; Neta (2018), a escola contribuiu de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo forças produtivas³, por outro lado, as relações de produção⁴ existentes. Já outras alterações aconteceram por meio de imposição política, a exemplo da implantação da Lei nº 5.692/1971, tornando a educação profissional universal e compulsória. Essa lei foi sancionada sem consulta pública e modificou todo o ensino básico brasileiro, provocando transformações na sociedade brasileira.

Nesse cenário, foi editado, no estado de São Paulo, o Decreto nº 5.888/1975 que estabelece a exigência de concurso público de provas e títulos para o cargo de diretor de grupo escolar. Ressalte-se que, aos diplomados no Instituto de Educação não seria exigida realização de provas. Para Brizzolla; Neto (2020) o silêncio das reivindicações na década de 1970 revelaram o ápice do processo de centralização administrativa. A gestão escolar volta à cena do debate político na década de 1980, com um novo contexto: a reforma do Estado. Tais reformas eram desejáveis uma vez que carregavam no seu bojo a equidade, justiça social, redução de clientelismo e fortalecimento da democracia, desta forma a descentralização retoma sua força.

Soligo; Estrada; Soligo (2021) destacam que a partir de 1980, a educação brasileira passa a receber propostas sustentadas pela perspectiva neoliberal, com a finalidade de promover

³ Forças produtivas: capacidade social de gerar valor da própria força de trabalho.

⁴ Relações de produção: regime de propriedade, formas de organização do processo produtivo e de exploração da força de trabalho

reformas institucionais e administrativas dos setores públicos e que a democratização deste período, os termos gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passam a ser temas de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar. Para Oliveira; Menezes (2018) a partir da promulgação da Constituição de 1988 e do processo eleitoral para escolha do diretor escolar, o desenvolvimento de pesquisas sobre direção escolar se acentuou devido ao processo de democratização da escola e da busca pela autonomia.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado à Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, fica estabelecido que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e VII – garantia de padrão de qualidade (Soligo; Estrada; Soligo, 2021). A implementação do princípio da gestão democrática do ensino público exige mecanismos que permitam a participação efetiva de estudantes, professores, pais e gestores nas decisões administrativas e pedagógicas. Esse processo enfrenta desafios como a capacitação para gestão participativa e a resistência a mudanças nas estruturas tradicionais de poder nas escolas. A garantia de um padrão de qualidade demanda equilíbrio entre autonomia escolar e supervisão estatal, assegurando que todas as escolas alcancem níveis adequados de desempenho educacional, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico. Assim, a efetivação desse princípio requer um compromisso contínuo com a democratização e a qualidade no ambiente educacional, enfrentando as desigualdades históricas no sistema de ensino do Brasil.

A literatura sobre gestão escolar no Brasil evidencia uma evolução nas abordagens administrativas educacionais, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais do país. Inicialmente pautada por um paradigma centralizador e burocrático, que priorizava eficiência e controle, inspirado em modelos gerenciais empresariais, a gestão escolar brasileira transicionou significativamente com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, adotando práticas mais democráticas e participativas. Essa mudança, que reconfigurou os princípios orientadores da administração educacional, destaca a importância da inclusão de todos os participantes do processo educativo na tomada de decisões e no desenvolvimento de projetos pedagógicos, promovendo um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Com o passar dos anos as discussões sobre formas de gestão escolar alcançaram maior autonomia e legitimidade. O tema gestão escolar revela uma crescente preocupação nas

produções nacionais, desde o final da década de 1990, com a identidade do administrador escolar, a reconstrução de seu perfil e as novas exigências da função (Oliveira; Menezes, 2018).

Nas últimas duas décadas tem se observado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais. Reformas educacionais foram implementadas em âmbito mundial, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, para os quais os governos vêm buscando dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para comunidades escolares (Oliveira; Menezes, 2018).

Hora; Lélis (2021) destacam que são necessários dois elementos para que a democratização da escola se concretize: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e que haja um processo de disseminação de informações, de forma que todos saibam o que acontece no interior da instituição e suas relações externas. A autora destaca que o processo de democratização da escola só será completo quando houver a combinação orgânica de três aspectos: democratização da ampliação do acesso a instituição educacional, democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos.

A trajetória da gestão escolar no Brasil é marcada por uma evolução que passa de uma abordagem centrada na administração hierárquica para práticas mais democráticas e pedagógicas, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais ao longo dos anos. Este percurso histórico nos revela a importância de compreender os diversos conceitos e paradigmas que moldaram a gestão das instituições de ensino, desde a influência das reformas educacionais até a emergência de modelos de gestão que valorizam o diálogo, a participação coletiva e a integração com a comunidade. À medida que encerramos esta discussão sobre os fundamentos históricos e conceituais da gestão escolar, preparamo-nos para adentrar na próxima subseção, onde exploraremos as teorias sobre gestão escolar. Esta análise nos permitirá entender as distintas correntes de pensamento que influenciaram a administração escolar no Brasil, destacando a transição do pensamento clássico para abordagens críticas que desafiam os modelos tradicionais de gestão e propõem novas perspectivas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

2.2 – TEORIAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Em linhas gerais, é possível afirmar que o pensamento no âmbito da gestão escolar produzido no Brasil atravessou diversas mudanças no decorrer dos anos e passou de uma administração escolar orientada para a organização hierárquica da escola para uma gestão escolar com um viés mais pedagógico e democrático.

De acordo com Souza (2017), as teorias de gestão escolar se dividem em duas escolas de pensamento: pensamento clássico e pensamento crítico. Na primeira, dentre diversos autores, pode-se citar o pioneirismo de Antonio Carneiro Leão que desenvolveu um trabalho de administração escolar comparada, na qual procura articular os conceitos e exemplos da administração escolar nos diferentes países e sistemas de ensino. Para ele, o diretor é o defensor da política educacional e, antes mesmo de sua função de educador, é um representante oficial do estado. Leão escreve sobre o tema num contexto histórico de necessidade de profissionalização e cientificidade e em meio ao crescente atendimento educacional para a população. Diante disso, o autor se dedica a praticidade didática, com a propositura de que sejam fomentadas alternativas de ensino sobre administração escolar. No entanto, apesar desses pontos destacados, o autor parece confundir os papéis de direção e administração escolar.

Para Drabach; Mousquer (2009) Leão opunha-se à ideia de administração como conquista empírica, fruto do exercício funcional e define dois tipos de direção: o Diretor Escolar que deve ser um educador com conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos, subordinado ao Diretor da Educação que deve ser leal a sua política, compartilhando seus pontos de vista e defende que a função do Diretor não deve ser apenas administrativa, a exemplo do Diretor da Educação, mas também pedagógica.

Entre os autores da escola clássica, Souza (2017), destaca também José Querino Ribeiro que defende que a escola tem de apresentar resultados, dado o financiamento público. A teoria defendida pelo autor busca fundamento nas atividades próprias da escola, embora reconheça que os princípios e métodos da administração científica podem ser aplicados às escolas, pois elas também têm aspectos comuns a todas as organizações. Ademais, Ribeiro (1952) considera que a administração escolar se fundamenta a partir da filosofia da educação, da política da educação e das ciências correlatas ao processo educativo.

Drabach; Mousquer (2009) ressaltam que a teoria da administração escolar que José Querino Ribeiro apresenta tem como um de seus fundamentos as atividades da escola, baseando-se na filosofia de educação, política da educação e ciências correlatas ao processo educativo e que Ribeiro adentra na teoria da Administração Científica, a partir de Taylor e na Teoria Clássica, a partir de Fayol, para buscar subsídios à teoria da Administração Escolar e

que é o paralelo entre aspectos, tipos, processos, meios e objetivos da Administração Geral e Administração Escolar que rendem as principais críticas em relação ao trabalho de Ribeiro. Pode-se perceber que a teorização elaborada pelo autor em nenhum momento faz relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta (Fayolismo) e busca-se adequá-la à realidade escolar.

Ao citar Manoel Bergström Lourenço Filho, Drabach e Mousquer (2009) evidenciam uma estrutura hierárquica em quatro níveis descritos pelo autor: alunos, mestres, diretores de escola e chefes de órgãos de maior alcance. O diferencial na perspectiva de Lourenço Filho é que, na escola, por se tratar de serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino. Isso implica em estabelecer um trato entre essas relações, ajustando-as entre si. Ou seja, é necessário levar os sujeitos que participam do processo educativo a se tornarem solidários e participativos no trabalho planejado, fazendo-os sentir-se responsáveis pelo processo do qual fazem parte, mesmo que não tenham participado de sua concepção.

Para Souza (2017), Anísio Teixeira é um dos autores que mais se destaca na escola do pensamento clássico, não apenas pela sua vasta contribuição com a educação de forma geral, mas no aspecto de administração escolar. O referido pensador menciona a inexistência quase absoluta de formulações teóricas sobre administração escolar no Brasil, visto não estarem os administradores das escolas recebendo preparação adequada, de modo que qualquer pessoa acabava sendo dirigente escolar. Teixeira (1961) afirma que não há administração sem poder e traz uma importante mudança no pensamento da escola clássica, ao considerar que a razão do trabalho do administrador escolar é, antes de tudo, pedagógica.

Drabach; Mousquer (2009) destacam que os escritos de Anísio Teixeira sobre administração escolar resultam de suas experiências como administrador em órgãos da educação e que, apesar de ser contemporâneo dos demais autores aqui tratados, dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação e difere-se dos autores antes abordados quando afirma que a natureza da administração escolar é de subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno

O autor parte do mesmo reconhecimento dos demais autores quanto às necessárias mudanças na estrutura escolar: as transformações operadas no âmbito da sociedade colocaram a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais e demonstrava-se preocupado com a

questão da qualidade do ensino diante da expansão dos sistemas escolares, decorrendo disso sua preocupação com a administração escolar que ele divide em três funções (administrar, ensinar e guiar), que antes se davam intrinsecamente ao ato educativo e passam constituir as funções da administração escolar: administrador escolar, supervisor de ensino, ou “mestre dos mestres”, orientador, ou “guia dos alunos” (Drabach; Mousquer, 2009).

Fechando o rol dos pensadores clássicos, Souza (2017) traz a figura de Benno Sander que entende a administração da educação como um processo político que deve ser estudada sob os enfoques jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Afirma ainda a existência de quatro critérios que se expressam na função do administrador da educação: humano, sociopolítico, pedagógico e econômico.

Souza (2017), ao tratar a respeito da perspectiva crítica na teorização em Gestão Escolar, demonstra que esta contrapõe a ideia de pensar a administração educacional sob a mesma lógica administrativa adotada pelas empresas, cujos modelos de gestão pautam pela burocratização e pelo controle. Ao abordar as Teorias de Gestão Escolar que criticam o pensamento clássico apresenta o trabalho de Tragtemberg como um dos primeiros a destacar o papel ideológico da Teoria Geral da Administração (TGA).

Em relação aos estudos de Arroyo, Souza (2017) aduz que ele questiona toda a prioridade dada aos procedimentos administrativos como elemento de superação dos crônicos problemas educacionais brasileiros. Arroyo destaca a constituição de uma “modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção” e entende a adoção da lógica do modelo de administração de empresas privadas na educação como uma forma de retirar do Estado a responsabilidade de seu mau funcionamento, com dirigentes pouco concentrados nos aspectos que realmente impactam na organização e gestão das escolas.

Souza (2017) traz ainda os estudos de Félix que demonstra que as bases da Teoria Geral da Administração (TGA) sob as quais a administração escolar se solidifica, com a divisão do trabalho e o controle exercido sobre as escolas, tornam tais instituições mais burocratizadas e adaptadas ao modo de produção capitalista, descaracterizando-as enquanto instituição a serviço da formação humana.

Finalizando o rol de autores da perspectiva crítica, Souza (2017) apresenta os estudos de Paro (1988) que afirma que a atividade administrativa não se dá no vazio e nem se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. Segundo esse autor, a administração é uma atividade exclusivamente humana e, portanto, o homem não pode ser recurso, pois é sempre o fim de toda e qualquer atividade humana. Ademais, a

administração escolar transformadora não pode ignorar a realidade em que se encontra a organização das escolas.

Para Souza (2012) a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza, por essa razão, a ação administrativa não pode ser entendida de maneira isolada quanto ao poder presente nela, nem nas relações escolares (pedagógicas, administrativas propriamente ditas, institucionais etc.), ou seja, o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão. Aponta que, para parte das teorias organizacionais aplicadas à escola nos estudos clássicos da gestão escolar no Brasil⁵, parece haver uma compreensão da gestão escolar como a soma de questões técnicas delimitados em dois campos de conhecimento: a administração e a pedagogia. Sugere, assim, a ideia de uma forma/técnica para conduzir a gestão escolar, desconsiderando os elementos não-formais que ultrapassam as relações de trabalho.

No entanto, Souza (2012, p. 6) sustenta que “[...] a escola, com as suas diferentes formas de organização e gestão, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática”, afinal “[...] as pessoas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos”.

Ao explorarmos as teorias sobre gestão escolar, identificamos uma evolução do pensamento que transita da administração escolar tradicional, com ênfase na hierarquia e na eficiência operacional, para abordagens mais contemporâneas que enfatizam o viés pedagógico e democrático na gestão das escolas. Essa transição reflete uma busca constante por modelos de gestão que não apenas atendam às demandas administrativas, mas que também promovam um ambiente educacional inclusivo, participativo e alinhado às necessidades da comunidade escolar. À medida que concluímos esta discussão sobre as diversas perspectivas teóricas que moldaram a gestão escolar no Brasil, nos preparamos para adentrar na próxima seção, que se dedica a examinar a legislação sobre gestão escolar e a formação do diretor/administrador. Este próximo segmento irá destacar como as mudanças legislativas influenciaram a prática da gestão escolar, delineando os contornos legais que orientam a formação e a atuação dos gestores educacionais, e como esses aspectos legais contribuem para a concretização de uma gestão escolar democrática e eficaz.

⁵ Leão (1953), Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1976), dentre outros.

2.3 – A LEGISLAÇÃO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIRETOR/ADMINISTRADOR

Com o final da ditadura brasileira inicia o período de redemocratização, o poder passa a ser descentralizado e exige maior participação da população, assim mobilizados houve um amplo debate sobre a educação. No Brasil, a passagem das tradicionais designações de administração escolar e administração da educação para as denominações de gestão escolar e gestão da educação têm como marco os movimentos sociais, com destaque para os movimentos dos trabalhadores da educação, pela democratização política e social do país, do final das décadas de 1970 e 1980 (Antoniosis; Assis, 2019).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. O projeto em pauta propusera uma ampliação dos recursos para educação pública. Com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciaram-se as negociações formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio. Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações. Uma vez aprovado no Senado o projeto retornou a Câmara dos Deputados e o Governo Federal exigiu a aprovação até o final do ano de 1996, assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/1996 (Cerqueira *et al.*, 2019).

É importante ressaltar que, desde a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem havido uma disputa entre projetos educacionais antagônicos, que abarcam concepções distintas de educação. Um desses projetos está alinhado a setores progressistas que defendem uma educação pública com base na concepção emancipatória e libertadora, cujo principal articulador é o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Por outro lado, há uma concepção alinhada a correntes neoliberais, políticos conservadores e apoiada por segmentos do empresariado nacional e por instituições educacionais privadas. Essas duas concepções têm entrado em conflito no Congresso Nacional durante a disputa por projetos distintos de Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O projeto que foi denominado como o projeto da sociedade brasileira

foi preterido por uma manobra parlamentar, resultando na aprovação do substitutivo que se tornou a Lei 9.394/1996. Da mesma forma, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), novamente dois projetos entraram em disputa, e o PNE da sociedade brasileira foi mais uma vez derrotado, sendo a Lei 10.172/2001 uma expressão dessa derrota para as concepções progressistas que almejavam a ampliação do direito à educação (Lino; Morgan, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas. Tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades (Cerqueira *et al.*, 2019).

O princípio da gestão democrática foi ratificado pela Lei nº 9394/1996, no artigo 3º, inciso VIII e no artigo 14. Conforme esta legislação o princípio da gestão democrática será definido pelos sistemas de ensino por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Ocorrem diversas mudanças na escola, principalmente no tocante a descentralização, autonomia e democratização. O interesse pelas redes interativas de organização e administração facilitaram a ação cooperativa e a comunicação interna e externa e permitem a comunidade maior participação nos processos administrativos e educativos das escolas, inclusive escolhendo os integrantes de cargos administrativos, dando abertura para a participação dos pais e professores, e a composição de instâncias colegiadas, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares (Martiniak; Gracino, 2014).

As alterações legislativas, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, impulsionaram a transformação na formação de diretores escolares, reconhecendo a necessidade de competências multifacetadas que abrangem aspectos administrativos, pedagógicos e sociais, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos da educação. Essa evolução reflete a busca por um equilíbrio entre eficiência administrativa e a promoção de uma cultura escolar participativa e inclusiva, sublinhando uma transição para práticas de gestão escolar que valorizam a democracia e a participação comunitária.

A LDB, em seu artigo 12, inciso VI indica que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da

sociedade com a escola, assim como os docentes que devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Define também como incumbências dos estabelecimentos de ensino, a elaboração da proposta pedagógica e a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira nas escolas. São conhecimentos legais essenciais aos diretores, líderes do processo democrático na escola (Brasil, 2015).

A Legislação Educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996, preconiza, em seu artigo 64, que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996)

A lei também deixa claro que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996, § 1º, artigo 67), portanto existe um entendimento claro de que o exercício da docência é condição *sine qua non* para atuar na administração/gestão Escolar.

O Estado brasileiro, na busca de maior organicidade das políticas, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e cursos para a formação continuada, enfatiza a necessidade de se fazer avançar os marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada do professor por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2015).

Vieira; Vidal (2014) destacam que os diretores têm papel importante na melhoria dos resultados de desempenho e alcance de metas, mas que no passado, o perfil, funções e atribuições dos diretores eram relativamente claros, com sua formação prevista em lei, na categoria de “especialistas da educação”. Atualmente, nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 os profissionais formados em Pedagogia ou em nível de pós-graduação estariam aptos ao exercício da função de gestão.

O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, com vigência até este ano de 2024, prevê a articulação e a materialização de uma Política Nacional de Educação que se baseie nos princípios de participação, rompendo com as práticas autoritárias ainda vigentes na gestão das escolas públicas. Dessa forma, a participação e o controle social constituem-se elementos importantes da Gestão Democrática. A Meta 19 do Plano Nacional de Educação prevê a

efetivação da Gestão Democrática, dentro de dois anos, por meio de oito estratégias de políticas nacionais (Brasil, 2015).

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções políticas e curriculares. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, é consenso a necessidade de investir na formação docente, em particular, nos profissionais que atuam ou virão a atuar com a Gestão Escolar. Necessidade expressa na legislação em vigor, com especial realce para o estabelecido nas Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014 (Dourado, 2015)

O atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) representa tanto avanços na compreensão da gestão democrática da educação quanto retrocessos ao vincular essa temática a questões de mérito e desempenho, evidenciando as contradições e disputas existentes no campo educacional (Lino; Morgan, 2018)

A Meta 19 do PNE se propõe a:

“Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.(BRASIL, 2014)

A Meta 19, em sua essência, não abrange plenamente a concepção de gestão democrática do ensino, uma vez que a reduz a meras eleições e a meritocracia. No entanto, as estratégias estabelecidas para alcançar essa meta contemplam de maneira mais robusta a promoção da democracia no âmbito das escolas públicas.

A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021) destaca a necessidade de construir um conjunto de parâmetros para atuação desse profissional, pois a condução da escola baseada nos princípios da” liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade” cabe ao diretor cuja liderança tem relevância para os resultados escolares, pois a escola como uma organização educativa, não é apenas um local para a reprodução de normas.

A Matriz responde, mais especificamente, à estratégia 19.8 do Plano Nacional de Educação/2014-2024 e da Lei nº 14.113 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Botelho; Silva, 2022).

Para Botelho; Silva (2022) diferentemente das empresas, na escola, a formação cultural e profissional dos professores e diretores é a mesma. Assim, seria congruente que ambos estivessem articulados para a construção da escola democrática, porém, é possível perceber uma visão gerencial da função de diretores/as escolares, a Matriz representa um retrocesso no que tange a gestão democrática da escola pública. A organização da matriz coaduna com um projeto de educação sintonizado com os interesses de mercado ao transferir o sentido uniforme e padronizado, presente no setor privado, para as escolas públicas (Botelho; Silva, 2022).

Conforme destaca Vieira (2007) a gestão da educação básica pautada pelos pressupostos legais presentes no ordenamento jurídico brasileiro representa a materialização das políticas educacionais, é o fazer, muitas vezes diretamente ligado a ações impopulares, realizadas em interação e pautadas pelo diálogo, pela humildade, negociação, aceitação e por ações que nem sempre podem ser negociadas. Nessa perspectiva, a gestão educacional, de iniciativa das instâncias de governo, de responsabilidade compartilhada, refere-se à organização dos sistemas de ensino dos entes federativos e suas diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, além da oferta educacional nos setores público e privado, organizada sob regime de colaboração destes entes.

A Lei nº 9.394/1996 destaca em seu artigo 64 que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A exigência de uma base comum nacional na formação desses profissionais visa uniformizar o ensino e assegurar que todos os educadores adquiram as competências técnicas e teóricas necessárias. Este requisito busca criar um padrão mínimo de formação. Além disso, ao permitir que a formação ocorra tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, a lei proporciona flexibilidade às instituições de ensino para adaptarem seus programas às necessidades regionais específicas. Outrossim, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, definiram um entendimento de que os profissionais formados no curso de Pedagogia estariam aptos ao exercício de funções de gestão.

É preciso destacar a ocorrência de um movimento reformista desencadeado com a prevalência do modelo neoliberal e que se desdobra em dois eixos centrais: o primeiro se refere

à redução do alcance do governo e à permeabilidade à inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas; e o segundo diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando a sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas, configurando a Nova Gestão Pública que pode ocorrer combinando o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, pois todos buscam tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização, o que significa, nesse ideário, corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas (Cóssio, 2018).

A Nova Gestão Pública pode ser compreendida, na verdade, como um refinamento do modelo gerencial. Em termos da forma de administração, não apresenta uma grande ruptura em relação ao modelo gerencial. A Nova Gestão Pública deve, portanto, ser entendida, como um movimento evolucionário, em vez de revolucionário. No caso brasileiro, a reforma do Estado se materializa de forma objetiva em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE –, sob a gestão do ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (Jesus; Costa, 2014)

Para Pena, Castilho, Borges (2021) a NGP na escola está modificando a gestão democrática escolar, o que pode contribuir para uma mudança de cultura, no entanto, não basta somente estar garantida por lei a sua implementação, visto que sofre influências de especificidades regionais, locais e até nacionais. Necessário salientar que a gestão democrática não possui um fim em si e vai além em seu papel cultural, social, político e econômico, no sentido de promover transformações e oferecer condições para que se estabeleça a melhoria da qualidade da educação. É preciso considerar ainda papel pedagógico da gestão democrática e as mudanças da NGP não podem ser empecilhos para novas conquistas da educação.

Tendo em vista os apontamentos acerca da trajetória da Administração/Gestão Escolar no Brasil apresentados aqui, buscar-se-á identificar os reflexos do pensamento produzido na referida área na formação do (a) gestor (a) escolar realizada nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Norte brasileira, mediante a análise dos PPCs dessas instituições, o que será assunto da próxima seção deste estudo.

3 – A GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Esta seção, de cunho descritivo, apresenta os dados levantados nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos Cursos de Pedagogia das oito universidades que foram objetos desta pesquisa, conforme anunciadas na seção anterior. Inicialmente foi realizada uma busca das palavras “gestão” e “administração” nos PPCs, em seguida, foi feita a leitura completa do documento e do programa de cada disciplina, além disso, foi realizado levantamento da existência de estágios obrigatórios voltados a gestão escolar. Por fim, buscou-se relatar o perfil profissional que cada curso definiu, ao egresso de Pedagogia, no quesito gestão escolar. Além das pesquisas nos sites das instituições, foi enviado um e-mail a cada uma delas para confirmar se o PPC analisado se tratava do projeto pedagógico vigente e, somente após essa confirmação, foi realizado o estudo que passamos a descrever nas subseções que compõem esta seção.

3.1 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) não está disponível no site da instituição e foi solicitado através de mensagens enviadas por aplicativo de mensagens instantâneas à coordenação do curso de Pedagogia, por meio de contato realizado com a vice coordenadora do curso.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi elaborado com base na Resolução CNE/CP⁶ nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e na Resolução CNE/CP nº 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) n. 55, de 09 de dezembro de 2003, Posteriormente, em 15 de maio de 2006, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o que justificou a necessidade de ajustes, a fim de adequar o projeto à nova regulamentação (UFAC, 2009).

Foram definidas, entre as características do perfil profissional de seu egresso a “inserção nos processos de organização e gestão das unidades escolares” e a “percepção da docência e da gestão do trabalho pedagógico como objeto de estudo permanente” (UFAC, 2009).

⁶ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CONSELHO PLENO (CP)

O curso de Pedagogia da UFAC, cujo Ato de Autorização se deu por meio da Lei Estadual nº 421, de 22 de janeiro de 1971, publicada no D.O.E./AC, de 01-02-1971 e o Ato de Reconhecimento é a Portaria SERES/MEC nº 921, de 27-12-2018, publicada no D.O.U., de 28-12-2018⁷ tem carga horária total de 3.525 horas e duração mínima de 04 anos e máxima de 07 anos. A disciplina Gestão Escolar integra o Núcleo de Estudos Básicos.

O curso está estruturado da seguinte forma: o Primeiro Semestre tem uma carga horária de 450 horas com as disciplinas Fundamentos Filosóficos da Educação, Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino I, Educação e Sociedade, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos da História da Educação e Redação do Trabalho Científico e uma disciplina eletiva, todas com 60 horas e do Seminário de Humanidades I - Temática Central: A Pedagogia como área de estudo com 30 horas.

O Segundo Semestre com 480 horas tem as seguintes disciplinas: Sociologia da Educação I, Infância e Pedagogia I, História e Historiografia da Educação I, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I, Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino II e uma disciplina eletiva, todas com 60 horas, e da disciplina de Didática com 90 horas e o Seminário de Humanidades II Temática Central: Ética e Religião com 30 horas.

O Terceiro Semestre tem 450 horas e conta com as disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Filosofia da Educação I, Fundamentos da Educação Especial, Infância e Pedagogia II, Sociologia da Educação II, Investigação e Prática Pedagógica I e um disciplina eletiva, todas com 60 horas e o Seminário de Humanidades III Temática Central: Violência e Educação com 30 horas.

No Quarto Semestre de 450 são ministradas as seguintes disciplinas: Investigação e Prática Pedagógica II, Alfabetização e Letramento, Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica, Teoria do Currículo, Filosofia da Educação II, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) todas com 60 horas e a Oficina Pedagógica – Leitura e Escrita na Escola com 30 horas.

O Quinto Semestre é composto das disciplinas: Currículo – Organização e Prática, Ensino de Língua Portuguesa I, Ensino de Matemática I, Ensino de Ciências I, História e Historiografia da Educação Brasileira II, Ensino de História I, Ensino de Geografia I e Ensino de Artes I todas com 60 horas, totalizando 480 horas.

⁷ <https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=231>

O Sexto Semestre tem 450 horas e conta com as disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, Ensino de História II, Ensino da Língua Portuguesa II, Ensino de Ciências II, Estatística e Educação todas com 60 horas e da Oficina Pedagógica: Escola e Livro Didático e Oficina Pedagógica: O Trabalho Pedagógico na Educação, ambas com 30 horas, além do Estágio Supervisionado I com 90 horas.

O Sétimo Semestre tem 390 horas e conta com o Estágio Supervisionado II de 90 horas, Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas de 75 horas, Trabalho de Conclusão de Curso I com 45 horas e as disciplinas Ensino de Artes II, Ensino de Matemática II, Ensino de Geografia II todas com 60 horas.

O Oitavo Semestre com 375 horas está organizado da seguinte forma: Estágio Supervisionado III com 135 horas, Trabalho de Conclusão de Curso II com 45 horas, Seminário de Humanidades IV: Cultura e Educação de 30 horas e as disciplinas Profissão Docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional, Educação Escolar Indígena e Gestão Escolar todas com 60 horas.

De forma direta, somente a disciplina Gestão Escolar com 60 horas atua na formação em gestão escolar e corresponde a 1,7% da carga horária total do curso (3.525 horas).

3.2 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de graduação em pedagogia, licenciatura, está disponível no site da instituição e, excetuando-se a matriz curricular, toda a fundamentação teórica e as formas de organização proposta no PPP atual, aprovado em 2010 estão transcritas no documento de 2012, pois já contempla o que é almejado quanto a formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica (UNIR, 2012).

O perfil do egresso, cuja dimensão abordada volta-se à coordenação pedagógica aduz que “a docência é uma modalidade base do trabalho pedagógico, mas o trabalho pedagógico não se esgota na docência” e quanto a gestão escolar, o documento ressalta que o curso se volta também a “preparação (...) de coordenadores pedagógicos ou de ensino, profissionais para as atividades educacionais em espaços escolares e não-escolares” (UNIR, 2012, p. 202).

O curso tem 3.480 horas, distribuídas em 08 (oito) semestres, com um mínimo de 04 anos e máximo de 12 (doze) semestres ou 06 anos.

O Primeiro Semestre com 400 horas, distribuídas em cinco disciplinas de 80 horas: História da Educação, Filosofia, Metodologia da Produção Científica e Acadêmica, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Educação.

No Segundo Semestre com 400 horas as disciplinas Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação, Psicomotricidade e Sociolinguística têm 80 horas teóricas e a disciplina Psicologia da Aprendizagem com 60 horas teóricas e 20 horas práticas.

O Terceiro Semestre com 400 horas tem as disciplinas: Didática, Fundamentos e Prática da Educação Infantil I, Políticas Públicas e Legislação Educacional e Tecnologia Aplicada à Educação, todas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas e a disciplina Avaliação Educacional com 80 horas teóricas.

O Quarto Semestre com 400 horas tem a disciplina Currículo e Educação Básica com 80 horas teóricas e as disciplinas Educação Especial, Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas expressões Artísticas, Fundamentos e Prática da Educação Infantil II e Fundamentos e Prática do Ensino da Língua Portuguesa, todas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas.

O Quinto Semestre com 400 horas tem as seguintes disciplinas, todas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas, Gestão Educacional, Fundamentos e Prática da Alfabetização I, Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática, Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos. Além disso, tem o Estágio Supervisionado na Educação Infantil com 80 horas práticas.

O Sexto Semestre tem 440 horas e conta com quatro disciplinas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas: Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Prática da Alfabetização II, Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental e Metodologia da Pesquisa em Educação. Além disso, tem uma disciplina Optativa (I) com 40 horas teóricas e dois estágios: Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, ambos com 40 horas práticas.

De acordo com a ementa, o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional volta-se a atividade de observação e participação nas áreas de gestão escolar: administração e supervisão escolar, cujo objetivo é realizar atividades de observação e participação em ações ligadas à gestão escolar (UNIR, 2012).

O Sétimo Semestre com 440 horas tem a disciplina Educação Profissional Tecnológica e Financeira com 60 horas teóricas e as disciplinas Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia, Educação do Campo e Fundamentos e Práticas do Ensino de Geografia, todas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas, Trabalho de Conclusão de Curso

com 80 horas teóricas e uma disciplina Optativa (II) com 40 horas teóricas, além do Estágio Supervisionado do Anos Iniciais do Ensino Fundamental I com 60 horas práticas.

O Oitavo Semestre com 400 horas conta com três disciplinas com 60 horas teóricas e 20 horas práticas: Fundamentos e Prática do Ensino de História e História e Cultura Afro-Brasileira, Fundamentos e Prática da Educação à Distância, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Trabalho de Conclusão de Curso com 80 horas teóricas e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental II e em Espaços Não Escolares com 80 horas práticas.

De forma direta, atuam na gestão escola a disciplina Gestão Educacional com 60 horas teóricas e 20 horas práticas e o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar com 40 horas práticas, totalizando 120 horas o que corresponde a cerca de 3,4% da carga horária total do curso (3.480 horas).

3.3 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) está disponível no site da instituição e foi aprovado em 04 de abril de 2007.

No que concerne ao perfil do egresso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aborda a gestão educacional na perspectiva democrática-participativa:

Processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; (UFT, 2007, p. 17).

O curso de Pedagogia licenciatura da Universidade Federal do Tocantins está estruturado com uma carga horária total de 3.225 horas, distribuídas em 09 (nove) semestres ou 04 (quatro) anos e meio, podendo se estender a um máximo de 12 (doze) semestres ou 06 (seis) anos.

O Primeiro Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Seminário de Pesquisa I, Leitura e Produção de Texto, Introdução à Pedagogia, História Geral da Educação e Introdução à Filosofia, todas com 60 horas.

O Segundo Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Seminário de Pesquisa II, Psicologia da Educação I, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação Brasileira, todas com 60 horas.

O Terceiro Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Teorias Pedagógicas, Seminário de Pesquisa III, Psicologia da Educação II, Organização do Trabalho Pedagógico e Antropologia e Educação, todas com 60 horas.

O Quarto Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Política, Legislação e Organização da Educação Básica, Teoria dos Jogos e Recreação, Arte e Educação, Didática e Educação Especial, todas com 60 horas.

O Quinto Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Projeto de Estágio, Alfabetização e Letramento, Fundamento e Metodologia do Trabalho de Educação Infantil e Fundamental e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento e Educação de Jovens e Adultos, todas com 60 horas.

O Sexto Semestre com 360 horas tem as seguintes disciplinas: Fundamento e Metodologia do Ensino de Linguagem, Fundamento e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamento e Metodologia do Ensino de Matemática e Literatura Infante-Juvenil, todas com 60 horas, além do Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) com 120 horas.

O Sétimo Semestre com 360 horas tem as seguintes disciplinas: Avaliação da Educação Básica, Fundamento e Metodologia do Ensino de Geografia, Fundamento e Metodologia do Ensino de História e Planejamento e Gestão da Educação, todas com 60 horas, além do Estágio dos Anos Iniciais da Educação Fundamental com 120 horas.

O Oitavo Semestre com 240 horas tem as seguintes disciplinas: Teorias do Currículo, Ética e Educação, Educação e Tecnologias e Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, todas com 60 horas.

O Nono Semestre com 360 horas tem as seguintes disciplinas: Educação e Cultura Afro-Brasileira, Educação Ambiental, Língua Brasileira de Sinais e Educação Não-Escolar, todas com 60 horas, além do TCC com 120 horas.

De forma direta, as disciplinas Planejamento e Gestão da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, totalizando 120 horas, atuam na formação em gestão escolar e corresponde a cerca de 3,7% da carga horária total do curso (3.225 horas).

3.4 – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) é de 2019 e está disponível no site da instituição.

No que concerne ao perfil do egresso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aborda a gestão educacional na perspectiva da gestão democrática ao se propor a “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade” e ao “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (UFRA, 2019, p. 30).

Outrossim, apresenta uma dimensão da gestão escolar mais generalista ao propor a participação do egresso na “gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares” (UFRA, 2019, p. 31).

O curso de Pedagogia licenciatura da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) está estruturado com uma carga horária total de 3.694 horas, distribuídas em 08 (oito) semestres ou 04 (quatro) anos, podendo se estender a um máximo de 10 (dez) semestres ou 05 (cinco) anos.

O Primeiro Semestre com 425 horas, definido como ciclo de fundamentação, refere-se ao Eixo I – Teorias clássicas da educação ocidental, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, História da Educação Ocidental, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, como 68 horas, sendo 51 horas teóricas e 17 horas práticas, Introdução à Pesquisa e Produção Textual Acadêmica, com 51 horas teóricas, Introdução à Didática e Comunicação Oral e Escrita com 34 horas teóricas.

O Segundo Semestre com 408 horas, definido como ciclo de fundamentação, refere-se ao Eixo II – Formação humana: educação e sociedade, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, História da Educação Brasileira e da Amazônia, Antropologia Cultural e Educação, Fundamentos Sociológicos Contemporâneos da Educação, Filosofia da Educação Contemporânea, Fundamentos da Educação do Campo na Amazônia, com 34 horas teóricas Biologia e Educação e Inglês Instrumental.

O Terceiro Semestre com 488 horas, definido como ciclo de desenvolvimento profissional, refere-se ao Eixo III – Culturas, infâncias e metodologias de ensino, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, Fundamentos Psicológicos do Desenvolvimento e Aprendizagem de crianças e adolescentes e Corpo, Sensibilidades e Racionalidades Educativas, com 68 horas, divididas em 34 horas teóricas e 34 horas práticas, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática, com 68 horas, divididas em 51 horas teóricas e 17 horas práticas,

Educação Infantil: Fundamentos e Práticas e Metodologia da Pesquisa em Educação, totalizando 408 horas e mais 80 horas voltadas ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

O Quarto Semestre com 488 horas, definido como ciclo de desenvolvimento profissional, refere-se ao Eixo IV – Docência e formação de professores, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, Estudos Culturais e Educação, com 68 horas, divididas em 34 horas teóricas e 34 horas práticas, Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Métodos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, com 68 horas, divididas em 51 horas teóricas e 17 horas práticas, Arte, Estética e Educação, totalizando 408 horas e mais 80 horas voltadas ao Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

O Quinto Semestre com 471 horas, definido como ciclo de desenvolvimento profissional, refere-se ao Eixo V – Gestão, organização e legislação da educação, que se demonstra estruturado com disciplinas voltadas direta ou indiretamente para formação em gestão educacional e escolar, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, Políticas Públicas e Legislação da Educação Brasileira, Teorias do Currículo, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica, Avaliação Institucional e da Aprendizagem, com 68 horas, divididas em 34 horas teóricas e 34 horas práticas, Fundamentos e Práticas Pedagógicas em Ambientes Não-Escolares e com 51 horas teóricas, Planejamento de ensino e de Sistemas Educacionais, totalizando 391 horas e mais 80 horas voltadas ao Estágio Supervisionado em Ambientes Não-Escolares.

O Sexto Semestre com 437 horas, definido como ciclo de desenvolvimento profissional, refere-se ao Eixo VI – Ensino, pesquisa e produção de conhecimentos aplicados: com 68 horas teóricas, História e Cultura Indígena, LIBRAS, com 68 horas, divididas em 51 horas teóricas e 17 horas práticas, Prática de Ensino na Educação Infantil, Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 51 horas teóricas, Linguagem, Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com 34 horas teóricas, Educação a Distância, totalizando 357 horas e mais 80 horas voltadas ao Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Sétimo Semestre com 471 horas, definido como ciclo de desenvolvimento profissional, refere-se ao Eixo VII – Inclusão social, diversidade e direitos humanos, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas teóricas, Educação, Diversidade e Direitos Humanos, com 68 horas, divididas em 51 horas teóricas e 17 horas práticas, Educação Ambiental em

Ambientes Escolares e Não-Escolares, Educação Especial e Inclusiva, História e Cultura Afro-Brasileira, ELETIVA I, totalizando 323 horas e mais 68 horas para TCC – Trabalho de Conclusão de Curso e 80 horas voltadas ao Estágio Supervisionado na Gestão e na Coordenação da Educação Básica.

O Oitavo Semestre com 306 horas, definido como ciclo de sedimentação profissional, refere-se ao Eixo VIII – Linguagens, metodologias e tecnologias, tem as seguintes disciplinas: com 68 horas, divididas em 51 horas teóricas e 17 horas práticas, Movimento Corporal, Recreação e Jogos, Tecnologias, Educação e Prática Docente, com 51 horas teóricas, ELETIVA II e ELETIVA III, totalizando 238 horas e mais 68 horas para TCC II.

O curso de pedagogia possui um eixo temático distribuído em um semestre voltado à gestão, organização e legislação da educação com 471 horas e a disciplina Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica, presente neste eixo, com 68 horas atua diretamente na gestão escolar.

Por outro lado, o Estágio Supervisionado na Gestão e na Coordenação da Educação Básica com 80 horas faz parte do sétimo semestre, dentro do eixo VII - Inclusão social, diversidade e direitos humanos.

Diante disso, têm-se um total de 188 horas voltadas diretamente a gestão escolar, correspondendo a 4% do total da carga horária do curso (3.694h).

3.5 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) está disponível, em formato reduzido, no site da instituição⁸. Dessa forma, foi solicitado através de e-mail o envio do arquivo atualizado. O documento foi implantado no primeiro semestre de 2009, retroativo a turma ingressante no primeiro semestre de 2008.

Entre as características do perfil profissional de seu egresso foram definidas a “inserção nos processos de organização e gestão das unidades escolares” e a “percepção da docência e da gestão do trabalho pedagógico como objeto de estudo permanente.” (UNIFAP, 2009).

O Primeiro Semestre tem uma carga horária de 420 horas com as disciplinas Introdução à Pedagogia, História Geral da Educação, Sociologia da Educação I, Antropologia e Educação, Filosofia da Educação e Pesquisa em Educação I.

⁸<https://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia/>.

O Segundo Semestre, com 435 horas apresenta as disciplinas Prática Pedagógica I, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação II, Didática I, Filosofia da Educação II e Pesquisa em Educação II.

No Terceiro Semestre as 450 horas são distribuídas entre as disciplinas: Prática Pedagógica II, Política e Legislação Educacional Brasileira, Teoria e Prática do Ensino na Educação Infantil, Didática II, Planejamento Educacional, Psicologia da Educação I e Seminário de Pesquisa I.

O Quarto Semestre, com 450 horas apresenta as disciplinas Prática Pedagógica III, Educação e Ludicidade, Teoria e Prática de Alfabetização, Teoria e Prática do Ensino de Artes, Educação, Currículo e Cultura, Psicologia da Educação II e Seminário de Pesquisa II.

No Quinto Semestre com 450 horas as disciplinas são: Prática Pedagógica IV, Literatura Infanto-Juvenil, Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, Teoria e Prática do Ensino de Matemática, Avaliação Educacional, Psicologia da Educação III, Seminário de Pesquisa III.

No Sexto Semestre com 525 horas são ministradas as disciplinas: Prática Pedagógica V, Educação de Jovens e Adultos, Teoria e Prática do Ensino de História, Teoria e Prática do Ensino de Ciências, Teoria e Prática do Ensino de Geografia, Seminário de Pesquisa IV e Estágio Supervisionado I.

No Sétimo Semestre com 555 horas têm-se as seguintes disciplinas: Prática Pedagógica VI, Educação Inclusiva para PNEE, Língua Brasileira de Sinais, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I, Estágio Supervisionado II e Trabalho de Conclusão de Curso I.

No Oitavo Semestre com 55 horas são ministradas as disciplinas: Prática Pedagógica VII, Educação e Relações Étnico-Raciais, Educação e Movimentos Sociais, Educação e Tecnologia, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II, Estágio Supervisionado III e Trabalho de Conclusão do Curso II.

As disciplinas Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I (75 horas) e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II (75 horas) e o Estágio Curricular Supervisionado III com 100 horas desenvolvido “para atuação em coordenação e gestão do trabalho pedagógico” (UNIFAP, 2009) compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos na estrutura curricular.

A atuação em Gestão Escolar ocorre de forma direta através das disciplinas Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I (75 horas) e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II (75 horas) e do Estágio Curricular Supervisionado III (100 horas), totalizando 250 horas, que correspondem a 6,2% da carga horária total do curso (4.040 horas).

3.6 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) é de 2010 e está disponível no site⁹ da instituição.

O curso apresenta 3.211 horas e “a duração mínima do Curso será de 4 anos letivos e a duração máxima de 6 anos letivos” (UFPA, 2010, p. 169).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) o perfil profissional do egresso, de dimensão generalista propõe “juntamente com os demais professores, projetos de formação comum que atendam às necessidades das equipes do espaço escolar, da própria escola como um todo e quiçá das redes de ensino.” (UFPA, 2010, p.68)

Corroborando nesse sentido, nas competências e habilidades, contam atividades como:

Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;

(...)

Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;

De acordo com a estrutura do curso, no Primeiro Semestre, com 374 horas, são ofertadas as seguintes disciplinas: Iniciação ao Trabalho Acadêmico e Currículo e Ensino, ambas com 51horas e História da Filosofia, Didática, História Geral da Educação e Metodologia da Pesquisa, todas estas com 68horas.

O Segundo Semestre com 340 horas tem as seguintes disciplinas: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental. Educação Infantil: concepções e práticas e Pedagogia em Organizações Sociais, todas com 68 horas.

O Terceiro Semestre com 408 horas tem as seguintes disciplinas: Educação Inclusiva, Teorias Antropológicas da Educação, Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Prática Pedagógica, Psicologia da Educação e LIBRAS, todas com 68 horas.

O Quarto Semestre com 408 horas tem as seguintes disciplinas: Sociologia da Educação: Instituição Escolar, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, História da Educação Brasileira

⁹ https://www.iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp_pedagogia_2010_atual.pdf

e da Amazônia, Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares e Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de História, todas com 68 horas.

O Quinto Semestre com 408 horas tem as seguintes disciplinas: Tecnologias e Educação, Linguagem Oral e Escrita, Estágio na Educação Infantil I, Abordagens Teórico- Metodológicas da Matemática Escolar, Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de Ciências e Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de Geografia, todas com 68 horas.

O Sexto Semestre com 408 horas tem as seguintes disciplinas: TCC I com 34 horas, Literatura Infantil e Infância, Cultura e Educação ambas com 51 horas e Educação e Ludicidade, Arte e Educação, Estágio na Educação Infantil e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento todas essas com 68 horas.

O Sétimo Semestre com 357 horas tem as seguintes disciplinas: TCC II com 34 horas, Estatística Aplicada à Educação com 51 horas e Política e Legislação da Educação Brasileira, Financiamento da Educação, Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional e Estágio no Ensino Fundamental I, todas estas com 68 horas

O Oitavo Semestre com 408 horas tem as seguintes disciplinas: Geografia nos Anos Iniciais, História nos Anos Iniciais, Ciências nos Anos Iniciais, Matemática nos Anos Iniciais, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais e Estágio no Ensino Fundamental II, todas com 68 horas.

De forma direta, as disciplinas Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares e o Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, todas com 68 horas, atuam na formação em gestão escolar, totalizando 204 horas e corresponde a cerca de 6,4% da carga horária total do curso (3.211 horas).

3.7 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), de 2009, possui uma carga horária total para o curso de 3.228 horas, com duração mínima de 4 (quatro) anos e meio e máxima de 8 (oito) anos (UFRR, 2010, p. 15).

O perfil do egresso com dimensão generalista se propõe a “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”, além de “participar da gestão das instituições planejando,

executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares” (UFRR, 2010, p. 13-14).

O curso se estrutura em nove semestre e no Primeiro Semestre a carga horária é de 300 horas com as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação I e Oficina de Escrita Acadêmica, todas com carga horária de 60 horas.

O Segundo Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação II, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação II e Antropologia da Educação, todas com carga horária de 60 horas.

O Terceiro Semestre tem 300 horas e conta com as disciplinas Pesquisa em Educação I, Estatística e Educação, Organização da Educação no Brasil, Experimentação para Ciências Agrárias e Currículos e Programas, todas com carga horária de 60 horas.

No Quarto Semestre de 300 são ministradas as seguintes disciplinas: Pesquisa em Educação II, Tecnologia da Informação e Comunicação aplicada a Educação, Educação e Arte, Didática II e Fundamentos da Alfabetização, todas com carga horária de 60 horas.

O Quinto Semestre com 412 horas é composto das disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil, Psicologia da Infância, Pedagogia e Literatura Infantil e Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil, todas com carga horária de 60 horas, além da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil com carga horária de 72 horas e Estágio I com 100 horas.

O Sexto Semestre tem com 412 horas é composto das disciplinas: Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências, Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática, Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia, todas com carga horária de 60 horas, além da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental com carga horária de 72 horas e Estágio II com 100 horas.

O Sétimo Semestre tem com 412 horas é composto das disciplinas: Fundamentos da Educação Escolar Indígena, Fundamentos da Educação Especial, Introdução à Libras, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, todas com carga horária de 60 horas, além da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade com carga horária de 72 horas e Estágio III com 100 horas.

O Oitavo Semestre tem com 412 horas é composto das disciplinas: Fundamentos da Gestão Escolar, Fundamentos Educação em Contexto não Escolar, Formação de Professores e

Educação Profissional, Coordenação Pedagógica e Educação, todas com carga horária de 60 horas, além da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação com carga horária de 72 horas e Estágio IV com 100 horas.

O estágio propõe a “observação e participação em atividades de gestão e coordenação de escolas e sistemas escolares” e o “levantamento e caracterização da comunidade, dos aspectos administrativo-pedagógicos; das práticas cotidianas da organização escolar das escolas campo de estágio, bem como de espaços extraescolares” (UFRR, 2010, p. 94)

O Nono Semestre tem 380 horas com as disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso, com 180 horas e Atividade Complementares com 200 horas.

De forma direta, as disciplinas Fundamentos da Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Educação, ambas com carga horária de 60 horas, a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação com carga horária de 72 horas e o Estágio IV com 100 horas que propõe como campo de atuação a observação e participação em atividades de gestão e coordenação de escolas e sistemas escolares, bem como de espaços extraescolares, atuam na formação em gestão escolar, totalizando 292 horas e corresponde a cerca de 9% da carga horária total do curso (3.228 horas).

3.8 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) está disponível no site, mas também foi solicitado e recebido via e-mail para assegurar a versão atual na escrita desse trabalho.

O curso de Pedagogia da UFAM foi autorização em 25/01/1961 – DF – 50.046 de 24/01/1961. Reconhecimento de Curso – Decreto Federal – 76.165 de 01/09/1975. Reconhecimento do Magistério de 1ª a 4ª série em 04/06/1998. Portaria do MEC- 460 de 03/06/1998. Renovação de Reconhecimento de Curso - Portaria 796 de 14/12/2016

O documento de 2018 é fruto de uma reformulação do curso se orienta pelo princípio da gestão democrática, na medida em que a proposta elaborada resulta de intenso debate, elaboração e refinamento de documentos escritos pelos diversos segmentos da Comunidade da Faculdade de Educação e baseou-se na premissa de que o Curso de Pedagogia deveria formar profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais e nos processos de Gestão da Educação, especialmente na Gestão do Trabalho Escolar (UFAM, 2018)

O perfil do(a) Licenciado(a) em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas deverá contemplar consistente formação teórica e prática, dimensões que devem ser articuladas organicamente ao longo do curso, através da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados à pesquisa educacional, à docência e gestão dos processos escolares (UFAM, 2018)

Trata-se da Gestão da Educação, entendida numa perspectiva democrática, que articule as diversas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, objetivando formar o(a) pedagogo(a) para a prática da gestão democrática da educação, viabilizando a atuação participativa nos processos da educação e do trabalho escolar (UFAM, 2018)

O curso tem um total de 3.275 horas estruturado em 5 anos de duração (10 períodos), com o tempo máximo de integralização de 8 anos.

O Primeiro Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Filosofia e Educação I, Língua Portuguesa I, Sociologia da Educação I, Metodologia do Trabalho Científico e História da Educação I, todas com 60 horas.

O Segundo Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Filosofia e Educação II, História da Educação II, Sociologia da Educação II, Antropologia e Educação e Psicologia da Educação I, todas com 60 horas.

O Terceiro Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Política e Legislação da Educação Básica, Psicologia da Educação II, Fundamentos da Educação Infantil, Currículos e Programas da Educação Básica e Didática, todas com 60 horas.

O Quarto Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Educação de Jovens e Adultos, A Criança e as Artes, Educação Inclusiva na Ed. Infantil e Anos Iniciais do E. Fund., A Criança e a Linguagem Oral e Escrita e Língua Brasileira de Sinais B, todas com 60 horas.

O Quinto Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Organização do Trabalho Escolar, A Criança, a Natureza e a Sociedade, Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, Jogos e Atividades Lúdicas e Alfabetização e Letramento, todas com 60 horas.

O Sexto Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Pesquisa em Educação, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia, Mediações Didáticas e A Criança e a Linguagem Matemática, todas com 60 horas.

O Sétimo Semestre com 300 horas tem as seguintes disciplinas: Educação na Região Amazônica, Gestão da Educação, Projeto de Pesquisa em Educação, Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática e Literatura Infantil, todas com 60 horas.

O Oitavo Semestre tem um total de 360 horas distribuídas da seguinte forma: Estágio Supervisionado em Educação Infantil com 150 horas, Orientação de Trabalho Final I com 30 horas e as disciplinas: Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências, Gestão e Planejamento Educacional e OPTATIVA, estas três com 60 horas cada uma.

O Nono Semestre com 300 horas distribuídas da seguinte forma: Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental com 150 horas, Orientação de Trabalho Final II com 30 horas e as disciplinas: Educação, Direitos Humanos e Diversidade e Educação Indígena, estas duas com 60 horas cada uma.

O Décimo Semestre com 315 horas distribuídas da seguinte forma: Estágio Supervisionado em Gestão da Educação com 150 horas, Seminário de Trabalho Final com 45 horas e duas disciplinas OPTATIVAS com 60 horas cada uma.

De forma direta, as disciplinas Gestão na Educação, Gestão e Planejamento Educacional e Organização do Trabalho Escolar, todas com 60 horas e o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação com 150 horas, totalizando 330 horas atuam na formação em gestão escolar e corresponde a cerca de 10,1% da carga horária total do curso (3.275 horas).

Conforme se observa ao longo dessa seção, as proposições curriculares das Universidades Federal do Acre (UFAC) e Federal do Amapá (UNIFAP) enfatizam a importância da inserção dos estudantes nos processos de organização e gestão das unidades escolares, além de destacar a gestão do trabalho pedagógico como um campo de estudo contínuo. A UFAC incorpora a disciplina de Gestão Escolar em seu Núcleo de Estudos Básicos, enquanto a UNIFAP amplia essa abordagem ao incluir as disciplinas Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I e II, juntamente com um Estágio Curricular Supervisionado III focado na coordenação e gestão do trabalho pedagógico. Esta abordagem curricular sublinha a necessidade de uma formação equilibrada entre teoria e prática, preparando os futuros educadores para enfrentar os desafios da administração educacional moderna.

Dessa forma, podem ser interpretadas como orientadas para a gestão democrática, pois a ênfase na inserção dos estudantes nos processos de organização e gestão das unidades escolares, bem como na gestão do trabalho pedagógico como um campo de estudo contínuo, sugere uma abordagem que valoriza a participação ativa e a colaboração no ambiente educacional. A inclusão de disciplinas específicas de gestão e estágios curriculares voltados

para a coordenação e gestão do trabalho pedagógico indica um foco na preparação dos estudantes para atuar de maneira eficaz e inclusiva na administração escolar, o que é um componente chave da gestão democrática. Portanto, a orientação dessas universidades para a formação em gestão escolar incorpora princípios da gestão democrática ao promover a participação, o diálogo e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

As proposições curriculares das Universidades Federal de Rondônia (UNIR), Federal do Tocantins (UFT), e Federal do Amazonas (UFAM) são projetadas para preparar os estudantes tanto para a gestão escolar quanto para a gestão de espaços não escolares, com um foco especial na gestão democrática. Essas proposições visam a uma formação que vai além da administração educacional tradicional, enfatizando a capacidade de coordenar, planejar e avaliar projetos pedagógicos de maneira colaborativa e participativa. Na UNIR e UFT, a ênfase está na preparação para a coordenação pedagógica em uma variedade de contextos educacionais. Na UFAM, a ênfase é colocada na formação para a prática da gestão democrática da educação, incentivando a inclusão e a participação comunitária no processo educativo. Essas abordagens curriculares refletem um compromisso com a preparação de educadores capazes de liderar e inovar em ambientes educacionais diversos, alinhados com os princípios democráticos e inclusivos.

As universidades federais da região Norte do Brasil, incluindo a Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e Universidade Federal do Pará (UFPA), apresentam proposições curriculares que refletem uma abordagem contemporânea e inclusiva na formação de educadores. Essas instituições compartilham o objetivo de preparar profissionais para atuar na gestão escolar e em espaços não escolares, com uma ênfase significativa na gestão democrática e participativa. Tal abordagem visa desenvolver competências que permitam aos futuros educadores organizar, planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais de forma inclusiva, promovendo a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Enquanto a Ufac e a UNIFAP focam mais diretamente na gestão das unidades escolares e na gestão do trabalho pedagógico como um campo de estudo contínuo, a UNIR, UFT, e UFAM expandem essa visão para incluir a gestão de espaços não escolares, além da ênfase na gestão democrática. Essa expansão reflete uma compreensão mais abrangente da atuação do educador, reconhecendo a importância de sua participação em uma variedade de

contextos educacionais, dentro e fora do ambiente escolar tradicional. Por outro lado, a UFRA e a UFPA adicionam uma dimensão de cooperação e trabalho em equipe à gestão educacional, promovendo uma visão de gestão escolar que é inclusiva, participativa e cooperativa. Essas universidades enfatizam a importância de promover relações de colaboração entre a instituição educativa, a família e a comunidade, sugerindo um modelo de gestão educacional que busca integrar a escola de maneira mais efetiva com seu entorno comunitário e social.

As proposições curriculares e os perfis profissionais desejados nas universidades federais da região Norte do Brasil refletem uma tendência clara em direção à valorização da gestão democrática e participativa na educação. Essas instituições buscam adaptar-se às necessidades específicas e ao contexto de cada comunidade, preparando educadores que sejam capazes de liderar e inovar em diversos ambientes educacionais. A ênfase na gestão democrática, na participação comunitária e no trabalho colaborativo destaca o compromisso dessas universidades com a formação de profissionais que possam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Na próxima seção deste estudo, faremos uma análise mais circunstanciada de aspectos que aqui foram apenas descritos, momento em que daremos ênfase às ementas das disciplinas, às bibliografias, autores usados com maior recorrência, bem como outros aspectos relevantes no sentido de atingir os objetivos do estudo.

4 – A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES A PARTIR DAS EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS PRESENTES NOS PPCs

Esta seção busca sintetizar as principais tendências identificadas nas ementas, destacando os autores recorrentes e as concepções de gestão escolar que emergem desse levantamento. A partir da revisão das ementas, observa-se uma clara inclinação para a concepção de gestão democrática, evidenciada tanto pela recorrência de autores que defendem essa perspectiva quanto pelos conteúdos programáticos propostos. Este enfoque reflete uma preocupação com a formação de gestores educacionais capazes de promover práticas inclusivas, participativas e alinhadas com as demandas contemporâneas da educação. A seguir, discutiremos os autores mais citados nas ementas, suas contribuições para o campo da gestão escolar e como suas obras se relacionam com as concepções pedagógicas que fundamentam os currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades federais analisadas.

4.1 – SÍNTESES POSSÍVEIS DAS EMENTAS

A ementa da Universidade Federal do Acre para a disciplina de Gestão Escolar aponta para uma concepção de gestão democrática na administração educacional. A bibliografia básica reforça essa orientação, incluindo legislações estaduais que institucionalizam a gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Acre, além de obras de autores renomados como João Barroso, José Carlos Libâneo, José Eustáquio Romão, Licínio Lima, Moacir Gadotti, Pablo Gentili, Stephen J. Ball, Tomaz Tadeu da Silva e Vitor Henrique Paro. Esses textos abordam temas como performatividade, privatização, políticas públicas em educação, autonomia da escola, neoliberalismo na educação, e especificamente a gestão democrática da educação. A presença de obras focadas na gestão democrática, reformas educacionais na América Latina, e desafios contemporâneos da gestão educacional indica um compromisso com a formação de gestores educacionais capazes de liderar processos participativos e inclusivos nas escolas, alinhados com as demandas atuais da educação pública.

Quadro 2 - Universidade Federal do Acre

Gestão Escolar

Ementa: Administração da educação; A organização e gestão da unidade ensino; A organização do trabalho pedagógico da escola; A construção do projeto político-pedagógico: autonomia, descentralização e participação coletiva; O administrador escolar, as normas e os procedimentos organizacionais da unidade de ensino. A gestão escolar no contexto da reorganização do sistema de ensino do Acre.

Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
ACRE	Lei 1.201/96 que Institucionaliza a Gestão Democrática nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino	1996	
ACRE	Lei 1.513/03 que Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências	2003	
ACRE	Instrução Normativa nº. 004/2004 que estabelece diretrizes administrativo-pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino	2004	
BALL, S. J	Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar	2004	Educação & sociedade, Campinas, vol. 25. Nº. 89. p. 1105-1126, set./dez.2004
BARROSO, João	O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas	2005	Educ. Soci., out. 2005, vol. 26, nº. 92, p.725-751
BASTOS, João Baptista (Org.)	Gestão Democrática	2005	Rio de Janeiro, DP&A, 2005
CATTONAR, B.	Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola.	2006	In: Educação em Revista, n. 44, 2006, p. 185-208.
DOURADO, L. F. (Org.)	Gestão democrática- a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Ensino de Goiânia-GO	2003	Goiânia: Alternativa, 2003
FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. Aguiar (Orgs.).	Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso	2004	São Paulo, Cortez, 2004.
GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.)	Autonomia da Escola: princípios e propostas	2004	São Paulo, Cortez, 2004.I
GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da.	Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação	1996	Petrópolis, Vozes, 1996.
LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.	Educação Escolar: políticas, estrutura e organização	2003	São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação).
LIMA, L. C.	A escola como organização educativa.	1999	São Paulo. Cortez, 1999.
LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.)	Gestão Escolar Democrática: Concepções e vivências	2006	Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa	Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.	2006	Série Cadernos de Gestão – volume II. Petrópolis-RJ. Vozes, 2006.
LÜCK, Heloísa et alli.	A Escola Participativa – o Trabalho do Gestor Escolar	2005	Petrópolis. Vozes, 2005
MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.)	Política e gestão da Educação: dois olhares	2002	Rio de Janeiro, DP&A, 2002
MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton e BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs).	Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: problemas e perspectivas	2004	Rio de Janeiro: DP&a, 2004.
OLIVEIRA, D. A. (Org.)	Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos	1997	Petrópolis-RJ, Vozes, 1997
OLIVEIRA, D. A. (Org.)	Reforma educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes	2003	Belo Horizonte: Autêntica, 2003
OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M. de F. F.	Política e Gestão da educação.	2002	Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
PARO, Vitor Henrique.	Administração Escolar: Introdução Crítica.	1996	São Paulo, Cortez, 1996.
PARO, Vitor Henrique.	Gestão Democrática da Escola Pública.	1997	São Paulo, Ática, 1997
PARO, Vitor Henrique.	Eleição de Diretores – A Escola Pública Experimenta a Democracia	2003	São Paulo. Xamã, 2003
PARO, Vitor Henrique	Diretor escolar: educador ou gerente?	2015	São Paulo, Cortez, 2015
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.)	Projeto Político-Pedagógico da escola – uma construção possível	1995	São Paulo, Papirus, 1995.
WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords).	O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997.	2001	Brasília: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC)

A ementa da Universidade Federal de Rondônia apresenta em sua disciplina obras de Heloísa Lück, José Carlos Libâneo e Vitor Henrique Paro este último, também presente na bibliografia do estágio supervisionado, que são referências significativas no campo da gestão educacional, com foco na escola participativa, administração escolar crítica, e organização e gestão da escola. Esses autores contribuem para o debate sobre a gestão escolar com uma perspectiva que enfatiza a participação, a autonomia e a gestão democrática, sugerindo um compromisso com a formação de gestores educacionais capazes de promover práticas inclusivas e participativas nas escolas.

Quadro 3 - Universidade Federal de Rondônia

Gestão Educacional

Ementa: Análise dos fundamentos teóricos da gestão educacional e estudo dos modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social. Relações entre planejamento educacional de níveis macro e micro bem como sua correta articulação e valorização instrumental para a gestão da educação. A escola enquanto local de trabalho, a questão da especificidade da escola. O processo de trabalho no interior da escola. A natureza do trabalho pedagógico. A função administrativa na unidade escolar. Matrizes teóricas dos estudos de Administração Escolar no Brasil. Tendências atuais de Administração Escolar no Brasil. Administração enquanto mediação, atividades-meio e atividades-fim. O cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho. O administrador, as normas e sua aplicação. A administração financeira da unidade escolar. A autonomia da escola e a participação na gestão escolar. Mecanismos de participação coletiva na gestão escolar.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
LUCK, Heloísa (et. ai).	A escola participativa: o trabalho do gestor	2005	Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
PARO Vitor Henrique	Administração escolar: introdução crítica	1990	São Paulo: Cortez, 1990
PARO Vitor Henrique	Por dentro da escola pública	1996	2 ed. São Paulo: Xamã, 1996

Estágio Supervisionado em Gestão Educacional

Ementa: Atividade de observação, participação as áreas de gestão escolar: administração e supervisão escolar.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
LIBÂNEO, José Carlos.	Organização e Gestão da escola: teoria e prática	2001	Goiânia: Alternativa, 2001
MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins.	Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula.	2002	Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
PADILHA, Roberto.	Planejamento Diagnóstico: Como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola	2003	Editora Cortez. 2003 (guia da escola cidadã, v.7) Instituto Paulo Freire.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

As ementas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) inclui na bibliografia básica obras de autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que discutem a reprodução social e cultural no sistema educacional, e Mariano Fernandez Enguita, que aborda a relação entre educação e trabalho no capitalismo, refletindo sobre a função social da escola. José Carlos Libâneo e Celso dos Santos Vasconcellos são referências na organização e gestão da escola, oferecendo perspectivas teóricas e práticas para a elaboração de projetos pedagógicos institucionais e o planejamento educacional e sugerem uma abordagem crítica e reflexiva sobre a gestão escolar, incorporando discussões sobre a função social da escola, a articulação entre gestão escolar e ação educativa, e a organização do ensino por projetos de trabalho. A concepção de gestão escolar refletida na ementa e na bibliografia básica é alinhada com os

princípios da gestão democrática, valorizando a participação coletiva, a autonomia institucional e a construção colaborativa do projeto pedagógico, visando uma educação que seja responsiva às necessidades sociais e culturais e que promova a transformação social.

Quadro 4 - Universidade Federal do Tocantins

Planejamento e Gestão da Educação			
Ementa: Estudo da escola como local de trabalho, enfocando a natureza do trabalho pedagógico, as matrizes teóricas da gestão escolar no Brasil, assim como as tendências atuais da gestão educacional no Brasil. Reflexão sobre os princípios da gestão democrática, das pressões político-pedagógicas à implementação da gestão democrática. A elaboração e implementação do projeto pedagógico como eixo integrador da gestão escolar, com destaque para o perfil dos gestores escolares no Brasil e os aspectos específicos no que se refere à gestão e coordenação do trabalho nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
AHANSSOF, H.I. e	Do planejamento estratégico à administração estratégica	1997	SP: Ática, 1997.
BOURDIEU, P e PASSERON, J. C. A.	Reprodução	1985	RJ: Livraria Francisco Alves, 1985.
BRONLEY, R e BUSTELO, E. (Org)	Política x Técnica no planejamento	1982	SP: Brasiliense, 1982.
FERREIRA, F. W.	Planejamento sim e não	1983	SP: Paz e Terra, 1983
GANDIM, D.	A prática do planejamento participativo.	1994	Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
MENEGOLA, M. e SANT'ANNA, I. M. M.	Por que planejar? Como planejar? – currículo – área – aula.	1999	Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
Organização do Trabalho Pedagógico			
Ementa: Conceito de trabalho e educação e trabalho; As contradições da relação entre escola e trabalho no mundo capitalista; A função social da escola e sua articulação entre a gestão escolar, projeto pedagógico institucional e a ação educativa; Características da instituição escolar no contexto cultural brasileiro; Planejamento e as etapas de elaboração do projeto pedagógico institucional; Organização do ensino por projetos de trabalho			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
ENGUITA, Mariano Fernandez.	A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo	1989	Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
LIBÂNEO, José Carlos	Organização e gestão da escola: teoria e prática	2001	4 ed., GO: Alternativa, 2001.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.).	Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível	2000	10 ed., SP: Papyrus, 2000
VASCONCELLOS, Celso dos S	Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização.	2002	10 ed., São Paulo, Libertad, 2002

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A ementa da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) para a disciplina de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica aponta para uma concepção de gestão escolar que integra fundamentos teóricos da administração com teorias da administração e gestão educacional, cuja bibliografia básica inclui obras de Vitor Henrique Paro, que é reconhecido por suas contribuições críticas à administração escolar e à gestão democrática da escola pública. As obras selecionadas abordam a organização do trabalho pedagógico, a didática e a gestão escolar, oferecendo uma base teórica e prática para a compreensão e implementação de práticas de gestão educacional eficazes.

Essa ementa sugere uma abordagem integrada e crítica da gestão escolar, que valoriza tanto os aspectos teóricos da administração quanto as especificidades da gestão educacional e reflete uma concepção de gestão escolar que busca promover a construção de relações éticas e democráticas, a eficiência administrativa e financeira, e a eficácia pedagógica, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. A ênfase na utilização de tecnologias de informação e comunicação e na pesquisa na área da gestão escolar indica uma abordagem contemporânea e inovadora, alinhada com as necessidades e desafios atuais do sistema educacional.

Há, ainda um Estágio Supervisionado na Gestão e na Coordenação da Educação Básica, dentro do eixo VII - Inclusão social, diversidade e direitos humanos, com 80 horas, porém a ementa não está disponível no Projeto Pedagógico do referido curso.

Quadro 5 - Universidade Federal Rural da Amazônia

Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica			
Ementa: Fundamentos teóricos da administração. Teorias da administração e gestão educacional. Escola, gestão e projeto político da escola. A organização do trabalho escolar: linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização. A constituição da equipe pedagógica da escola: a função dos profissionais. A liderança como construção de relações assentadas na ética e nos princípios de democracia e solidariedade. A gestão escolar e seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. A gestão de sistemas educacionais em Secretarias de Educação através dos atuais recursos tecnológicos de informação e comunicação: senso, matrícula, avaliação, índice de evasão e reprovação. A pesquisa na área da gestão escolar.			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
BELLOTO, A. A. M. (Org.)	Interfaces da Gestão Escolar.	1999	Campinas: Alínea, 1999.
MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.	Didática: organização do trabalho pedagógico	2009	Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.
PARO, V. H.	Por dentro da escola pública	2016	São Paulo: Cortez, 2016.
PARO, V. H.	Administração escolar: introdução crítica	2000	São Paulo: Cortez, 2000

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

As ementas das disciplinas de Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I e II, bem como do Estágio Supervisionado III da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), apontam para uma concepção de gestão escolar que enfatiza a gestão democrática e a pedagogia da autonomia. Essa abordagem é caracterizada pela valorização da unidade, pluralidade e autonomia no processo de construção e operacionalização do trabalho pedagógico, promovendo a aprendizagem da tomada de decisão através da prática decisória e o compartilhamento do trabalho pedagógico entre a equipe técnica e os demais envolvidos no contexto escolar.

A gestão democrática é destacada como um princípio fundamental para a execução do Projeto Pedagógico da escola, com o Plano Estratégico de Ação servindo como balizador dessa execução. A bibliografia básica inclui autores renomados como Celso dos Santos Vasconcellos, José Carlos Libâneo, Licínio Lima, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Vitor Henrique Paro cujas obras abordam temas como a autonomia da escola, organização e gestão da escola, democracia radical na organização escolar, planejamento dialógico, gestão democrática da escola pública e coordenação do trabalho pedagógico. Essas obras refletem uma visão crítica e inovadora sobre a gestão educacional, enfatizando a necessidade de uma gestão participativa, que valorize o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento e das práticas educativas.

O Estágio Supervisionado III complementa essa formação ao proporcionar experiências práticas que articulam os fundamentos teórico-práticos do trabalho pedagógico com uma proposta interdisciplinar, desenvolvida no campo de estágio. Isso sugere uma abordagem integrada que busca não apenas a compreensão, mas também a aplicação efetiva dos princípios da gestão democrática e da pedagogia da autonomia em contextos escolares e não escolares.

Quadro 6 - Universidade Federal do Amapá

Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico I			
Ementa: Fundamentos e concepções da organização e gestão do trabalho pedagógico. A unidade, a pluralidade e a autonomia no processo de construção e operacionalização do trabalho pedagógico. A pedagogia da autonomia: aprender a decidir através da prática de decisão. O trabalho pedagógico compartilhado: a relação da equipe técnica com os demais envolvidos no contexto escolar e o processo de gestão. O Plano Estratégico de Ação como balizador da execução do Projeto Pedagógico da escola.			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.).	Autonomia da Escola: princípios e propostas.	2002	5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
LIBÂNEO, José Carlos	Organização e gestão da escola: teoria e prática	2004	5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

LIMA, Licínio.	Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública	2002	2. ed. São Paulo: Cortez, 2002
LIMA, Licínio. PADILHA, Paulo Roberto.	Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.	2002	3.ed. São Paulo: Cortez, 2002
PARO Vitor Henrique	Gestão democrática da escola pública	1997	São Paulo: Ática, 1997
VASCONCELLOS, Celso dos Santos	Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula	2002	3ed. São Paulo: Libertad, 2002.
VIEIRA, Sofia Lerche (Org.).	Gestão da escola: desafios a enfrentar	2007	Rio de Janeiro: DP & A, 2007

Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II

Ementa: Organização e Gestão e a Organização do Trabalho Pedagógico e sua interface com o planejamento, o currículo, a formação continuada e a avaliação escolar e demais aspectos que envolvem a dinâmica do espaço educacional

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.).	Autonomia da Escola: princípios e propostas.	2002	5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
LIBÂNEO, José Carlos	Organização e gestão da escola: teoria e prática	2004	5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004
LIMA, Licínio.	Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública	2002	2. ed. São Paulo: Cortez, 2002
PADILHA, Paulo Roberto.	Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.	2002	3.ed. São Paulo: Cortez, 2002
PARO Vitor Henrique	Gestão democrática da escola pública	1997	São Paulo: Ática, 1997
VASCONCELLOS, Celso dos Santos	Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula	2002	3ed. São Paulo: Libertad, 2002.
VIEIRA, Sofia Lerche (Org.).	Gestão da escola: desafios a enfrentar	2007	Rio de Janeiro: DP & A, 2007

Estágio Supervisionado III

Ementa: Desenvolvimento de estágio profissional junto a espaços escolares e não escolares, direcionado à compreensão do trabalho pedagógico. Articulação dos fundamentos teórico-práticos do Trabalho Pedagógico com base em proposta interdisciplinar a ser desenvolvida no campo de estágio

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
FRANCO, Maria Amélia.	Pedagogia como ciência da educação.	2003	Campinas: Papyrus. 2003.
LIBÂNEO, José Carlos.	Pedagogia e Pedagogos, para que?	2004	7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral	Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa	2007	4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

Fonte: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)¹⁰

As ementas das disciplinas Gestão de Sistemas e Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares da Universidade Federal do Pará (UFPA), juntamente com o Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, apontam para uma concepção de gestão escolar democrática. Esta abordagem é evidenciada pelo foco na transição da administração tradicional para a gestão democrática da educação, destacando novos conceitos e desafios, políticas de gestão do sistema e das unidades educacionais, competências dos órgãos dos sistemas e sua relação com a ação educativa escolar, além dos princípios e normas da gestão escolar.

A ênfase é colocada na organização e funcionamento dos Conselhos de Educação e Conselhos Escolares, no provimento do cargo de diretor e suas implicações na gestão da educação escolar, bem como na elaboração e execução de projetos de intervenção em instituições de Ensino Fundamental e Médio. A bibliografia básica inclui obras de autores renomados como Celso dos Santos Vasconcellos, Dalila Andrade Oliveira, Laurinda Ramalho de Almeida, Licínio Lima, Maria Beatriz Luce, Maria Carmen Villela Rosa Tacca, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vitor Henrique Paro cujos trabalhos abordam temas como a escola como organização educativa, gestão escolar democrática, política e gestão da educação, administração escolar crítica, coordenação do trabalho pedagógico, entre outros.

Essas obras e temas abordados nas ementas refletem a preocupação com a formação de gestores e coordenadores pedagógicos que valorizem a participação e a autonomia. A gestão escolar, conforme essas ementas, prioriza a gestão democrática, enfocando a participação coletiva, a autonomia das unidades educacionais e a construção colaborativa de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Quadro 7 - Universidade Federal do Pará

Gestão de Sistemas e Unidades Escolares

Ementa: Processo Histórico e a configuração da Gestão Educacional enquanto campo de estudos no Brasil; Da Administração à Gestão democrática da educação: novos conceitos e novos desafios; Políticas de gestão do sistema e das unidades educacionais; Competências dos órgãos dos sistemas e sua relação com a ação educativa escolar; Princípios e normas da gestão escolar; Diretrizes gerais para a regularização de escolas; Organização e Funcionamento dos Conselhos de Educação e Conselhos Escolares; Provimento do cargo de diretor e suas implicações na gestão da educação escolar

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
-------	------	-----	--------------------

¹⁰ <https://www2.unifap.br/pedagogia/ementas/>

LIMA, Licínio.	A Escola como Organização Educativa.	2008	São Paulo: Cortez, 2008.
LUCE, Maria Beatriz.	Gestão escolar democrática: concepções e vivências.	2006	Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
OLIVEIRA, Dalila	A. Política e Gestão da Educação.	2002	Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
PARO, Vitor Henrique.	Administração Escolar: uma introdução crítica.	1998	São Paulo: Cortez, 1988
PARO, Vitor Henrique.	Gestão democrática da escola pública.	1997	São Paulo: Editora Ática, 1997
PARO, Vitor Henrique.	Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica In FERRETTI, Celso, et alii; org. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.	1999	São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120

Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

Ementa: O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola. Trabalho pedagógico: conceitos e dimensões sócio-políticas. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços educativos. Planejamento, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho docente. Procedimentos e técnicas de coordenação pedagógica.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda, R. de.	O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.	2006	São Paulo: Loyola, 2006
TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.).	Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.	2006	Campinas, SP: Alínea, 2006.
VASCONCELOS, Celso dos S.	Coordenação do Trabalho Pedagógico	2002	São Paulo: Libertad, 2002

Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

Ementa: Inserção no cotidiano de instituições de Ensino Fundamental e Médio. Elaboração e execução de projeto de intervenção em instituições de Ensino Fundamental e Médio. Elaboração de trabalho de conclusão do Estágio.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
ALMEIDA, Laurinda & PLACCO, Vera (Org).	O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.	2006	São Paulo: Edições Loyola, 2006.
BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org).	Interfaces da gestão escolar.	1999	Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
OLIVEIRA, Inês (org.).	A Democracia no Cotidiano da Escola.	2001	Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA)

As ementas das disciplinas Fundamentos de Gestão Pedagógica/Fundamentos da Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Educação, Organização do Trabalho Pedagógico em

Gestão e Coordenação, e o Estágio Supervisionado IV da Universidade Federal de Roraima (UFRR) apontam para uma concepção de gestão escolar democrática e participativa. Esta abordagem é evidenciada pela ênfase na teoria e prática da gestão nas organizações educacionais, na organização do espaço escolar, nas atribuições e competências dos sistemas e órgãos educacionais, na gestão pedagógica e teorias educacionais, na coordenação pedagógica, na revisão, avaliação e reformulação curricular, e especialmente na gestão democrática e construção do projeto político-pedagógico.

A bibliografia básica inclui obras de autores renomados como Celso dos Santos Vasconcelos, Laurinda Ramalho Almeida, Márcia Ângela da S. Aguiar, Naura Syria Carapeto Ferreira, Nilda Alves, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vitor Henrique Paro, entre outros, cujos trabalhos abordam temas fundamentais para a compreensão e implementação de uma gestão escolar democrática. Estes temas incluem a coordenação pedagógica, a educação e supervisão como trabalho coletivo na escola, a gestão da educação com foco em impasses, perspectivas e compromissos, a coordenação do trabalho pedagógico, e a gestão de ensino e práticas pedagógicas.

A ênfase nas diferentes ementas sobre a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a análise dos fundamentos do planejamento educacional, a relação com o processo de desenvolvimento e participação social, e a contribuição do coordenador pedagógico para a superação do fracasso escolar e articulação das relações sociais escola-família-comunidade, reforçam a visão de que a gestão escolar deve ser um processo inclusivo, colaborativo e voltado para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Portanto, a concepção de gestão escolar apontada por estas ementas é orientada para a gestão democrática, que valoriza a participação de todos os membros da comunidade escolar no processo decisório, promove a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, e busca a integração e o diálogo constante entre escola, família e comunidade.

Quadro 8 – Universidade Federal de Roraima

Fundamentos de Gestão Pedagógica/Fundamentos da Gestão Escolar			
Ementa: Teoria e prática da gestão nas organizações educacionais. A organização do espaço escolar. Atribuições e competências dos sistemas e órgãos educacionais. Gestão pedagógica e teorias educacionais. A coordenação pedagógica na revisão, avaliação e reformulação curricular. Gestão democrática e construção do projeto político-pedagógico.			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera	O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade	2006	São Paulo: Edições Loyola, 2006

Maria Nigro de Souza (Org.).			
ALVES, Nilda (Org.).	Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola	1984	São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984
FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.	Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromisso.	2006	5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006
GUIMARÃES, Ana Archangelo et all.	O coordenador pedagógico e a educação continuada	2004	São Paulo: Edições Loyola, 2004.
JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (Orgs.).	Nove olhares sobre supervisão	1997	Campinas, SP: Papyrus, 1997.
LOMONICO, Circe Ferreira.	Atribuições do coordenador pedagógico.	2005	3ª ed. São Paulo: EDICON, 2005.
OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.).	Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens.	2005	Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
PARO, Vitor Henrique.	Gestão democrática da escola pública.	2004	Rio de Janeiro: Ática, 2004.
RANGEL, Mary (Org.).	Supervisão pedagógica: princípios e práticas.	2001	Campinas, SP: Papyrus, 2001.
VASCONCELOS, C. dos S	Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano de sala de aula.	2004	São Paulo: Libertad Editora, 2004

Coordenação Pedagógica e Educação

Ementa: A coordenação da atividade prática pedagógica no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Análise dos fundamentos do planejamento educacional, abordando os modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento e participação social. Planejamento pedagógico nas unidades escolares e nos sistemas educacionais O coordenador pedagógico face à organização do trabalho pedagógico e o cotidiano escolar. Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Contribuições do coordenador pedagógico para a superação do fracasso escolar e articulação das relações sociais escola-família-comunidade

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.).	O coordenador pedagógico e a formação docente.	2000	São Paulo: Loyola, 2000.
ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.).	O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.	2005	4 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
ALVES, Nilda (Org.).	Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola.	1984	São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984
ALVES, Nilda (Org.).	Educação e Supervisão: o trabalho coletivo da escola.	1985	São Paulo: Cortez, 1985
DIECKEL, Adriana e GARCIA, Regina Leite.	O pensar e o fazer dos supervisores e Orientadores Educacionais	2004	9 ed. São Paulo: Loyola, 2004
LÜCK, Heloísa.	Planejamento em orientação educacional	2002	15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

LÜCK, Heloísa.	Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.	2005	23 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. C. A.	Formação docente: rupturas e possibilidades.	2002	Campinas, SP: Papyrus, 2002.
VASCONCELOS, C. dos S.	Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano de sala de aula.	2004	São Paulo: Libertad Editora, 2004.

Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação

Ementa: Ênfase nos diferentes elementos que implicam e permeiam a prática do coordenador pedagógico, considerando a realidade das escolas, a partir das concepções teóricas pertinentes. Pesquisas como articulação necessária para a reflexão e formação do pedagogo em seus diferentes espaços de atuação na escola.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite.	O sentido da Escola	2004	4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
GARCIA, Regina Leite. (org)	Múltiplas linguagens na escola	2000	Rio de Janeiro: DP&A, 2000
GAVALDON, Luiza Laforgia.	Desnudando a escola.	2003	São Paulo: Pioneira, 2003.
HENGEMUHLE. A	Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas.	2004	Petrópolis RJ: Vozes, 2004.
VASCONCELOS, C. dos S.	Coordenador do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.	2004	São Paulo: Libertad Editora, 2004.
VICENTINI, A. F.; SANTOS, I. H. & ALEXANDRINO, R.	O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimento	2006	Campinas, SP: Graf. FE, 2006

Estágio Supervisionado IV

Ementa: Observação e participação em atividades de gestão e coordenação de escolas e sistemas escolares, bem como de espaços extraescolares. Levantamento e caracterização da comunidade, dos aspectos administrativo-pedagógicos; das práticas cotidianas da organização escolar das escolas campo de estágio. Até 30% da carga horária poderá ser desenvolvida em espaços de educação não-escolar.

Bibliografia Básica

Autor	Obra	Ano	Outras informações
-------	------	-----	--------------------

A depender dos projetos de estágio a serem desenvolvidos pelos alunos

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

As ementas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o estágio supervisionado em gestão da educação apontam para uma concepção de gestão escolar democrática e participativa. Esta abordagem é evidenciada pelo foco em gestão da educação com ênfase em princípios, concepções, relações de poder, e a construção de processos democráticos nos sistemas públicos de ensino. A bibliografia básica inclui obras de autores renomados como Dermeval Saviani, Erasto Fortes Mendonça, Janete Maria Lins de Azevedo, José Carlos

Libâneo, Naura Syria Carapeto Ferreira e Vitor Henrique Paro, entre outros, cujos trabalhos abordam temas fundamentais para a compreensão e implementação de uma gestão escolar democrática.

Os temas incluem políticas públicas e gestão da educação, gestão e planejamento educacional, organização do trabalho escolar, todos refletindo a importância da gestão democrática, do planejamento participativo, da coordenação pedagógica e do trabalho docente, além da elaboração e implementação do projeto político-pedagógico como elementos centrais na formação de gestores educacionais.

Quadro 9 - Universidade Federal do Amazonas

Gestão na Educação			
Ementa: Gestão da Educação: princípios, concepções e relações de poder. Construção de processos democráticos nos sistemas públicos de ensino. Espaços de decisão e mecanismos de participação da sociedade civil na área educacional. Gestão escolar: autonomia e participação da comunidade na perspectiva da gestão democrática. Instâncias colegiadas na escola. O papel do gestor na coordenação do trabalho coletivo escolar..			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.).	Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises.	2006	Brasília: Líber Livro, 2006.
MENDONÇA, Erasto Fortes.	Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade [online].	2001	2001, vol.22, n.75, p.84-108.
PARO, Vitor Henrique.	Gestão democrática da escola pública.	2016	4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
Gestão e Planejamento Educacional			
Ementa: Gestão da educação e escolar e o planejamento. Os processos democráticos de planejamento da educação: implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos do sistema público de ensino e das escolas públicas. Subsídios para elaboração de projetos na área de gestão escolar.			
Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
AZEVEDO, Janete Maria Lins de.	Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica.	2014	Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.	Educação Escolar: políticas, estrutura e organização	2012	3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SAVIANI, Dermeval. Campinas:	Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.	2014	Autores Associados, 2014.
Organização do Trabalho Escolar			

Ementa: Organização, Trabalho e Escola: concepções e articulações. A escola pública de educação básica e a qualidade social do ensino. Organização e gestão do trabalho escolar: abordagens e perspectivas. A Coordenação Pedagógica e o trabalho docente. Planejamento Escolar e Projeto Político-Pedagógico: princípios, conceituações e elementos constitutivos. Subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico.

Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.	Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.	2013	6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
PADILHA, Paulo Roberto.	Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.	2017	9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.).	Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível..	2013	29. ed. Campinas; SP: 2013

Estágio Supervisionado em Gestão da Educação

Ementa: A gestão da educação nas instâncias normativas e administrativas dos sistemas de ensino e na escola pública da educação básica. Elaboração e desenvolvimento do plano de estágio. Diagnóstico e análise dos processos de organização e gestão do trabalho escolar: coordenação pedagógica e direção. Planejamento e prática na área da gestão escolar. Relatório descritivo-analítico.

Bibliografia Básica			
Autor	Obra	Ano	Outras informações
MIRA, Marília Marques.	Estágio Supervisionado na formação do pedagogo: possibilidades e desafios.	2015	Paraná: Appris, 2015.
PARO, Vitor Henrique.	Crítica da estrutura da escola.	2016	2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena.	Estágio e docência.	2017	8.ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
PRADO, Edna.	Estágio na Licenciatura em Pedagogia: Gestão Educacional.	2016	São Paulo: Vozes, 2016. (Série Estágios)

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Ao longo dessa dissertação foram abordados conceitos que refletem uma evolução paradigmática na compreensão e prática administrativa no âmbito educacional. Inicialmente, a discussão centrou-se na redefinição do conceito de gestão escolar, destacando contribuições de diversos autores que propõem uma visão de gestão como um processo que transcende a administração burocrática, enfatizando a necessidade de diálogo, participação coletiva e uma abordagem humanística na tomada de decisões. Este enfoque sugere uma mudança de paradigma que alinha a gestão escolar com valores democráticos, promovendo uma educação que seja reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social. Avançando, na análise dos currículos das universidades pesquisadas, observa-se a importância de uma gestão escolar

que seja democrática, participativa e inclusiva, refletindo uma tendência contemporânea na educação que valoriza a colaboração, o diálogo e a participação coletiva como elementos essenciais para o sucesso educacional.

A concepção de gestão escolar, conforme articulada por Libâneo (2015) e Calixto (2008), revela uma compreensão multifacetada que abrange tanto a eficácia operacional quanto a influência das práticas empresariais no domínio educacional. Libâneo posiciona a gestão escolar como um pilar fundamental para o sucesso das instituições de ensino, sublinhando sua relevância na administração de recursos, na organização dos processos educativos e na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de alunos e professores. Esta visão ressalta a gestão escolar como um exercício de coordenação humana e de tomada de decisões estratégicas visando a consecução de objetivos educacionais. Por outro lado, Calixto aborda a transição terminológica de administração para gestão escolar como um reflexo da penetração da lógica empresarial na educação, sugerindo que tal mudança não apenas simboliza uma busca por práticas de gestão mais contemporâneas e eficazes, mas também indica uma reorientação conceitual que incorpora elementos da gestão empresarial no contexto escolar. Essas perspectivas, portanto, delineiam uma concepção de gestão escolar que integra a necessidade de eficiência operacional com a adoção de uma abordagem mais dinâmica e adaptativa à administração educacional.

A gestão escolar democrática surge como uma alternativa preferível, propondo uma prática de gestão que valoriza a participação coletiva, a autonomia pedagógica e a elaboração colaborativa do projeto político-pedagógico. Este modelo é reconhecido como superior por fomentar um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, alinhado às necessidades da comunidade escolar e engajado na transformação social. Assim, a gestão democrática encapsula a visão de uma educação que privilegia a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo educativo, assegurando que a administração das instituições educacionais reflita os princípios democráticos e os direitos humanos.

A evolução das teorias de gestão escolar até a consolidação do modelo de gestão democrática, conforme discutido anteriormente, reflete um movimento em direção a práticas educacionais mais inclusivas, participativas e alinhadas com os princípios democráticos. A transição do pensamento clássico, focado na eficiência operacional e na aplicação de princípios da administração científica, para o pensamento crítico, que valoriza a educação como um processo humano, político e social, destaca a inadequação de modelos gerenciais puramente burocráticos para atender às necessidades complexas da educação contemporânea. A gestão

democrática emerge como resposta a essa inadequação, propondo um modelo que não apenas atende às demandas administrativas, mas também promove um ambiente educacional que favorece o desenvolvimento integral dos alunos e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Este movimento é evidenciado tanto na redefinição teórica da gestão escolar, com ênfase na participação, diálogo e humanização, quanto na prática pedagógica observada nos currículos.

A análise das ementas das disciplinas voltadas à formação em gestão escolar, das oito universidades federais pesquisadas, revela um comprometimento robusto com os princípios da gestão democrática na educação. Esta orientação pedagógica se caracteriza pela valorização da participação coletiva, da autonomia institucional e da elaboração colaborativa do projeto político-pedagógico. Identifica-se, de forma unânime nas ementas, a gestão democrática como um pilar fundamental na formação de gestores escolares, promovendo práticas inclusivas, participativas e a construção conjunta de projetos pedagógicos. A inclusão de toda a comunidade escolar (docentes, discentes, pais e responsáveis) no processo de gestão educacional é enfatizada, assim como a relevância do planejamento participativo como instrumento importante para a administração eficaz das instituições educacionais. Ademais, observa-se um compromisso com a formação crítica e reflexiva dos gestores, habilitando-os a analisar de maneira crítica as práticas de gestão e o papel da educação na sociedade.

As divergências entre as universidades analisadas residem principalmente na carga horária dedicada à formação em gestão escolar e, por extensão, na abrangência dos conteúdos específicos abordados. A variação significativa da carga horária, que oscila de 1,7% a 10,1% do total do curso, sugere discrepâncias na valorização e no enfoque conferido à formação em gestão escolar entre as instituições. Tal variação pode influenciar diretamente na capacitação dos futuros gestores para enfrentar os desafios da administração educacional contemporânea, refletindo diferenças na abordagem pedagógica ou na percepção da importância da gestão educacional dentro do currículo de formação de professores.

Portanto, as ementas das disciplinas analisadas refletem um alinhamento com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstrando um compromisso com a formação de gestores escolares capacitados para liderar processos educacionais que sejam inclusivos, democráticos e participativos. A ênfase na gestão democrática, na participação coletiva e na construção colaborativa do projeto pedagógico indica uma dedicação à formação de gestores educacionais aptos a responder às necessidades atuais da educação pública.

4.2 AUTORES RECORRENTES NAS DISCIPLINAS E ESTÁGIOS

Durante a análise das ementas das disciplinas, conforme pode ser observado nos quadros da subseção anterior (Quadros 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), foram identificadas 113 (cento e treze) bibliografias nas disciplinas e estágios pesquisados, nas quais os autores com maior recorrência foram: Vitor Henrique Paro, com cerca de 13,27% é citado 15 vezes, com as obras: Gestão democrática da escola pública (5), Administração escolar: introdução crítica (4), Por dentro da escola pública (2), Crítica da estrutura da escola (1), Diretor escolar: educador ou gerente? (1), Eleição de Diretores – A Escola Pública Experimenta a Democracia (1) e Parem de preparar para o trabalho!!! (1). José Carlos Libâneo, com cerca de 7,07% de indicações citado 08 vezes com as obras: Organização e Gestão da escola: teoria e prática (5), Educação Escolar: políticas, estrutura e organização (2), Pedagogia e Pedagogos, para quê? (1) e Celso dos Santos Vasconcellos, com cerca de 6,19% de indicações, citado 07 vezes com as obras: Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula" (6), e Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização (1).

Vitor Henrique Paro é um autor e pesquisador brasileiro reconhecido por suas contribuições no campo da educação, especialmente em relação à gestão escolar. Suas obras abordam as dinâmicas da administração escolar, a relação entre educação e sociedade, e a importância da democratização da gestão das escolas públicas. As três obras mais presentes na pesquisa realizada são: "Gestão Democrática da Escola Pública", "Administração Escolar: introdução crítica" e "Por dentro da Escola Pública", que permitem compreender sua visão crítica sobre a gestão educacional e sua defesa de uma abordagem mais democrática e participativa.

Na obra “Gestão Democrática da Escola Pública”, Paro argumenta a favor de uma gestão educacional que promova a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo educadores, alunos, funcionários, pais e a comunidade em geral. Ele defende que a gestão democrática vai além da descentralização administrativa, envolvendo uma mudança cultural significativa na escola, que permite a participação efetiva de todos na tomada de decisões.

Em “Administração Escolar: Introdução Crítica” oferece uma análise crítica da administração escolar, destacando a influência do capitalismo e das relações sociais na gestão das escolas. Paro discute a necessidade de compreender a administração não apenas como uma

prática técnica, mas como uma atividade influenciada por contextos sociais e políticos específicos. Ele enfatiza a importância de uma administração escolar voltada para a transformação social, capaz de promover a igualdade e a consciência política através da educação.

No livro “Por Dentro da Escola Pública”, Paro oferece uma visão crítica do sistema educacional público no Brasil, abordando as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, como a precariedade e a falta de qualidade no ensino. Ele critica a ineficiência do Estado na gestão da educação pública e sugere a descentralização administrativa e financeira das escolas, além da maior participação da comunidade escolar na gestão.

Paro defende uma concepção crítica de gestão escolar, que reconhece a administração como uma atividade exclusivamente humana, onde o homem é o fim de toda e qualquer atividade, e não um recurso. Ele argumenta que a gestão escolar transformadora deve estar consciente da realidade em que a escola se insere, não podendo ignorar os interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. Para Paro, a gestão escolar deve ser um processo democrático, participativo e voltado para a transformação social, que busca superar as desigualdades e promover uma educação de qualidade para todos. Critica a visão tradicional de gestão escolar, que tende a separar as questões técnicas da administração das pedagógicas, e defende uma abordagem que integre ambos os aspectos, considerando as relações políticas, sociais e pedagógicas dentro da escola e sustenta que a escola, com suas diferentes formas de organização e gestão, deve transcender a organização burocrática, promovendo um ambiente onde indivíduos e grupos possam agir politicamente para conquistar e manter o poder, visando a democratização da gestão escolar e a promoção de uma educação que atenda às necessidades da comunidade escolar

As contribuições de Vitor Henrique Paro ao campo da educação, com ênfase na gestão democrática da escola pública, desafiam as práticas convencionais e propõem uma administração escolar mais inclusiva e participativa, visando a justiça social e a igualdade. Suas ideias estabelecem um fundamento crítico para repensar a gestão escolar no contexto brasileiro, transcendendo a lógica burocrática e promovendo um ambiente de participação ativa. Encerrando a discussão sobre essas perspectivas de Paro, abre-se o caminho para explorar as contribuições de José Carlos Libâneo, cujo foco na formação pedagógica sólida e na análise das estruturas e políticas educacionais complementa e expande o debate sobre a educação, pois destaca a pedagogia como ciência essencial da educação e enfatiza a importância dos pedagogos

como agentes de mudança, oferecendo uma visão que vai desde a gestão democrática até a atuação pedagógica, essenciais para uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

José Carlos Libâneo é um renomado educador e autor brasileiro, cujas obras são fundamentais para o estudo e a compreensão da educação, da pedagogia e da gestão escolar. Suas contribuições abordam desde a estrutura e organização da educação escolar até as práticas pedagógicas e a formação de pedagogos, sempre com um olhar crítico sobre as políticas educacionais e a função social da educação. As três obras mais utilizadas pelos cursos de Pedagogia presentes nesta dissertação são: "Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática", "Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização" e "Pedagogia e Pedagogos, Para Que?", que refletem a amplitude de seu pensamento e sua defesa de uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva, democrática e de qualidade.

No livro "Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática", Libâneo discute diferentes concepções e práticas de organização e gestão escolar, contrastando as abordagens científico-racional e sócio-política. Ele critica a visão hierárquica e tecnocrática da gestão escolar, que ignora as relações interpessoais e a participação da comunidade escolar, defendendo, em contrapartida, uma gestão democrática que valorize a responsabilidade coletiva e promova o diálogo e a participação ativa de todos os membros da comunidade educativa.

Na obra "Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização", Libâneo aborda as complexidades das políticas, estruturas e organizações educacionais, com ênfase na gestão participativa como meio de promover uma educação de qualidade. Ele analisa criticamente a influência do sistema capitalista na administração escolar, destacando a necessidade de avaliações institucionais e de aprendizagem que contribuam para a melhoria do ensino, alertando para potenciais riscos de aprofundamento das desigualdades sociais.

Em "Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?", Libâneo defende a importância da pedagogia como ciência da educação e a necessidade de formação especializada para pedagogos e professores. Ele argumenta que a pedagogia é essencial para analisar e promover práticas educativas em diversos contextos, diferenciando a função do pedagogo da do professor. A obra é um manifesto pela valorização da pedagogia e pela formação de profissionais capacitados a contribuir para o desenvolvimento da educação e da sociedade.

Libâneo defende uma concepção de gestão escolar participativa e democrática, que reconhece a escola como um espaço de vivência social e não apenas como uma instituição focada na eficiência e na produção e que a gestão escolar deve promover a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, técnicos administrativos, alunos e

pais, na tomada de decisões e na construção coletiva do projeto educativo. Para Libâneo, a gestão participativa é essencial para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e da comunidade, e para promover a inclusão e a justiça social, em sua abordagem crítica e reflexiva sobre a educação, a pedagogia e a gestão escolar. Ele defende uma gestão escolar que seja ao mesmo tempo democrática, participativa e alinhada com os princípios de uma educação emancipatória.

Ao concluir a análise das contribuições de José Carlos Libâneo para a educação, com sua ênfase na gestão escolar participativa, na importância da pedagogia como ciência e na formação de educadores comprometidos com uma educação democrática e de qualidade, é pertinente transitar para as ideias de Celso dos Santos Vasconcellos. Este educador traz uma perspectiva complementar, focando na gestão democrática e no projeto político-pedagógico como pilares para a transformação educacional. Enquanto Libâneo destaca a estrutura e organização educacional sob uma lente crítica das políticas e da função social da educação, Vasconcellos concentra-se na implementação prática dessas ideias no cotidiano escolar, valorizando o trabalho coletivo e a inovação pedagógica. Vasconcellos propõe uma crítica às práticas tradicionais de avaliação escolar e a adoção de uma avaliação hermenêutico-quântica, contrastando com a análise mais ampla de Libâneo sobre as políticas educacionais e a gestão escolar. Ambos, contudo, compartilham o objetivo comum de promover uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Celso dos Santos Vasconcellos é um educador e autor brasileiro reconhecido por suas contribuições significativas ao campo da educação, especialmente no que diz respeito à gestão escolar e ao trabalho pedagógico. Suas obras mais recomendadas nas bibliografias básicas da pesquisa realizada foram: "Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula " e "Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização", são fundamentais para educadores, gestores e pesquisadores interessados em uma abordagem progressista e emancipatória da educação.

Nas suas principais obras, Vasconcellos aborda a importância da gestão democrática do ensino público e do desenvolvimento de um projeto político-pedagógico como alicerces para uma educação transformadora. Ele defende a organização do currículo em ciclos de formação e a promoção de uma cultura educacional que valorize a criatividade e a inovação. Além disso, destaca o trabalho coletivo e a importância das reuniões pedagógicas semanais para a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras.

A concepção de gestão escolar defendida por Vasconcellos é democrática e participativa, enfatizando a necessidade de envolver todos os segmentos da comunidade escolar no processo educacional. Ele propõe uma abordagem crítica à avaliação educacional, criticando as práticas tradicionais e classificatórias impulsionadas por exames e defendendo uma avaliação hermenêutico-quântica que priorize o diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro.

Vasconcellos se posiciona como um defensor da pedagogia progressista, buscando a emancipação e a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Suas obras oferecem orientações práticas e teóricas para a construção de uma prática pedagógica eficaz, significativa e alinhada com os princípios de democracia, participação e transformação social.

Conforme se observa a linha de pensamento dominante no currículo das universidades federais das capitais da Região Norte enfatiza a importância da gestão democrática, buscando promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo educadores, alunos, funcionários, pais e a comunidade em geral, no processo decisório. Essa abordagem implica no desenvolvimento de habilidades como liderança colaborativa, comunicação eficaz e resolução de conflitos, com o objetivo de fomentar a construção coletiva do projeto educativo. Paralelamente, a elaboração, implementação e avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são consideradas atividades centrais na atuação do gestor escolar. Os cursos se propõem a preparar o gestor para liderar o processo de construção do PPP de maneira participativa, garantindo que este reflita os valores, as necessidades e os objetivos da comunidade escolar, além de promover a transformação social.

Por outro lado, a formação desafia as práticas educacionais e de gestão tradicionais, incentivando uma postura crítica e reflexiva. Isso envolve a reavaliação de métodos de ensino, de avaliação e de administração escolar, em busca de alternativas mais inclusivas, justas e eficazes. Além de incentivar a inovação pedagógica e curricular para atender às demandas contemporâneas da educação, promovendo a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos através de abordagens interdisciplinares e projetos de aprendizagem baseados em problemas reais. Além disso, reconhece a importância da formação continuada dos professores e da equipe pedagógica, vendo o gestor como um facilitador desse processo. A formação do gestor escolar está intrinsecamente ligada ao compromisso com a justiça social, a equidade e a transformação social, preparando-o para atuar não apenas como administrador, mas como um líder educacional comprometido com a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

A partir das leituras que os currículos estudados buscam promover uma formação na qual seus egressos estejam aptos a desempenhar um papel fundamental na gestão escolar, possuindo competências para aplicar conceitos de gestão educacional e promover a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e que eles tenham uma compreensão crítica das políticas educacionais, práticas pedagógicas e estruturas organizacionais das escolas, identificando desigualdades e ideologias presentes na educação, comprometidos com a promoção de uma educação inclusiva e democrática, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem, e devem ser reflexivos em relação às suas práticas, buscando constantemente maneiras de melhorar e adaptar sua abordagem à educação para atender às necessidades dos alunos e das comunidades atendidas, desempenhando um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da gestão escolar e da promoção de uma educação transformadora.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, empreendemos uma jornada intelectual que nos conduziu por uma análise abrangente da gestão escolar no contexto brasileiro, com um foco particular nas universidades federais da Região Norte. Durante esse percurso, exploramos as origens históricas da gestão escolar e as transformações ao longo do tempo no Brasil.

Uma das conclusões mais significativas que emerge desse estudo é a importância inegável da gestão democrática na educação brasileira. A democratização da gestão escolar não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade imperativa para garantir que o ensino público seja acessível, inclusivo e de qualidade para todos os cidadãos. Nesse sentido, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representam marcos fundamentais ao estabelecerem princípios de gestão democrática e participativa.

É importante reconhecer que a gestão escolar é uma tarefa complexa e multifacetada. Não pode ser simplesmente equiparada à administração de empresas, pois as escolas desempenham um papel social único, centrado na formação integral dos indivíduos e na promoção da cidadania. A gestão democrática emerge como a perspectiva teórica mais apropriada para esse contexto, destacando a necessidade de envolver a comunidade educacional, pais, alunos e professores na tomada de decisões e no aprimoramento do processo educacional. A pesquisa também revelou as mudanças legislativas que moldaram o curso de Pedagogia e a formação de gestores escolares no Brasil, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Além disso, é fundamental reconhecer a complexidade e os desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia nas universidades federais da Região Norte ao desenvolver currículos e programas de formação. A diversidade de abordagens e a necessidade de considerar o contexto histórico e as diretrizes nacionais para a formação de gestores escolares são aspectos críticos a serem abordados em futuros projetos pedagógicos.

A história da gestão escolar no Brasil se constitui numa narrativa rica e multifacetada que remonta ao início do curso de Pedagogia em 1939. Ao longo do tempo, testemunhamos a evolução da gestão escolar que busca respostas a desafios políticos, sociais e educacionais significativos em cada momento histórico, passando pelo período da ditadura militar, pelo período da redemocratização até os tempos atuais.

É preciso continuar avançando no sentido de uma gestão escolar eficaz e democrática, sendo essencial que as políticas educacionais continuem a promover a formação de

diretores/gestores que combinem conhecimentos técnicos com uma visão democrática e inclusiva da gestão escolar.

Esta jornada de pesquisa nos proporcionou uma compreensão mais profunda da formação em gestão escolar e dos desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia nas universidades federais da Região Norte. Esperamos que as reflexões e conclusões apresentadas possam de alguma maneira contribuir para o aprimoramento dos projetos pedagógicos desses cursos e para uma formação mais eficaz dos gestores escolares, alinhada com as necessidades da educação brasileira no contexto atual. A gestão escolar democrática e inclusiva é fundamental para garantir que a educação seja um direito de todos e promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para a cidadania e o mercado de trabalho. Que este estudo inspire esforços contínuos em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva no Brasil.

As instituições de ensino superior objeto de estudo compartilham uma marcada inclinação para a capacitação de pedagogos para atuarem na gestão escolar, capacitando-os para assumir funções fundamentais na administração e organização das unidades educacionais. Esse aspecto se reflete nas disciplinas devotadas à gestão educacional e na sua integração ao perfil do egresso.

Observa-se uma disparidade significativa na carga horária alocada à gestão escolar entre as universidades pesquisadas, com percentagens oscilando entre aproximadamente 1,7% e 3,7% do total de horas do curso. As instituições de ensino superior consideram não apenas a capacitação de pedagogos para atuarem em ambientes escolares convencionais, mas também em contextos educacionais diversos, promovendo uma compreensão abrangente da educação. Tais variações podem ser reflexo de abordagens pedagógicas específicas e demandas regionais singulares. Isso significa que as diferenças na carga horária dedicada à gestão escolar entre as universidades podem estar relacionadas a vários fatores. Por exemplo, cada instituição pode adotar métodos e filosofias de ensino diferentes, com algumas priorizando mais a gestão escolar e outras focando em aspectos distintos da formação pedagógica. Além disso, as necessidades educacionais de cada região também influenciam o currículo. Em áreas onde há uma maior demanda por gestores escolares qualificados, as universidades podem dedicar mais tempo à gestão escolar para atender às necessidades locais. Assim, as instituições de ensino superior adaptam seus programas para melhor preparar os pedagogos, levando em consideração tanto suas abordagens pedagógicas quanto as particularidades regionais.

O engajamento entre a instituição educativa, a família e a comunidade é salientado como

um elemento essencial no perfil do egresso em todas as universidades analisadas, demonstrando o reconhecimento da relevância das parcerias na promoção da qualidade educacional. Apesar das semelhanças nas ênfases curriculares, cada universidade apresenta abordagens específicas quanto à gestão educacional, seja enfatizando a gestão democrática, a administração do trabalho pedagógico ou a participação em projetos e programas educacionais.

A análise dos PPCs corrobora a relevância da gestão escolar como elemento fundamental na formação de pedagogos, capacitando-os não somente para a docência, mas também para a liderança e administração de instituições educacionais.

Essas conclusões destacam a relevância da gestão escolar na formação de pedagogos no cenário brasileiro, evidenciando nuances e dissimilaridades entre as abordagens das instituições de ensino superior. A análise oferece discernimentos valiosos para investigações futuras e para o aprimoramento da formação de profissionais da educação.

Ao longo deste estudo, foram examinadas as disciplinas relacionadas à gestão escolar nas universidades públicas das capitais da Região Norte, com foco nas diferenças de carga horária e conteúdo programático. Observou-se que, embora a gestão escolar seja um componente fundamental na formação de profissionais da educação, a abordagem e o peso dados a essa área variam consideravelmente de instituição para instituição.

Os autores que emergiram como mais frequentes nas bibliografias das disciplinas foram Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo e Celso dos Santos Vasconcellos. Suas obras desempenham um papel fundamental na fundamentação teórica das disciplinas de gestão escolar, abordando aspectos como gestão democrática, organização do trabalho pedagógico e avaliação educacional.

Uma das conclusões que se pode tirar dessas análises é a importância da gestão democrática na formação de gestores educacionais. A ênfase na participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade é um elemento comum nas descrições das disciplinas. Isso sugere que as universidades reconhecem a relevância desse aspecto na formação dos futuros gestores.

É importante ressaltar que este estudo não pretende fazer julgamentos de valor sobre as abordagens adotadas pelas universidades, mas sim destacar a diversidade de perspectivas na formação em gestão escolar. Sugere-se que futuras pesquisas explorem mais a fundo as implicações dessas diferenças e investiguem como elas se refletem na prática da gestão escolar.

O curso de Pedagogia tem como objetivo formar o pedagogo para desempenhar um papel abrangente, preparando-o não apenas para a docência, mas também para funções de

gestão e pesquisa na área educacional. Dentro desse contexto, é fundamental compreender que o gestor escolar é, antes de tudo, um educador e professor, desempenhando um papel estratégico na condução das instituições educacionais.

Nesse sentido, o currículo do curso de Pedagogia deve promover uma formação ampla que capacite o futuro pedagogo a atuar de forma eficaz em diferentes dimensões da educação. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas para a docência, mas também a aquisição de conhecimentos e habilidades relacionados à gestão escolar, administração educacional e pesquisa em educação.

O gestor escolar, como parte integrante do corpo docente, desempenha um papel fundamental na condução das políticas educacionais, na promoção da gestão democrática e na busca por uma educação de qualidade. Portanto, o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação que prepare o futuro gestor para liderar instituições educacionais de maneira eficaz, promovendo a excelência pedagógica e a participação da comunidade escolar.

Além disso, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das universidades públicas da Região Norte destacam a importância do engajamento entre a instituição educativa, a família e a comunidade como um elemento essencial na promoção da qualidade educacional. Essa abordagem reflete a compreensão de que a educação se constrói num esforço conjunto que requer a colaboração de todos os atores envolvidos.

Portanto, a formação em Pedagogia visa preparar o futuro pedagogo para exercer um papel amplo na educação, formando-o não apenas como professor, mas também como gestor e pesquisador. Essa formação abrangente é fundamental para enfrentar os desafios educacionais e promover uma educação de qualidade e inclusiva no Brasil, foi o que procuramos mostrar ao longo desse estudo.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Desafios Teórico-Metodológicos para as Pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 465–480, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MmNSqGmgByQFGGXS97MTFTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de Mai. 2023.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 819–842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 Mai. 2023.
- ANPED *et al.* **Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica - Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 29 Ago. 2023.
- ANTONIOSI, Simone de Freitas; ASSIS, Douglas Ricardo de. **Retrospectiva Histórica da Gestão Escolar**. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- BOTELHO, Gabriela, SILVA, Luís Gustavo. **A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 16, e83899. Março de 2022.
- BOTHEON, Yasmin. **Elucidação do conceito de gestão e administração e sua associação com o esporte**. Revista de Gestão e Negócios do Esporte (RGNE). vol. 6 - n. 1, 121-132, jan-jun/2021. Disponível <https://11nq.com/5zbiV>. Acesso em: 20 Mai. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República do Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acessado em 26 Jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Conteúdo online disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 16 Jun. 2022.
- BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>. Acessado em 26 Jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 Jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 Jun. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRIZZOLLA, Maria Margarete Baccin. NETO, Alexandre Chapoval **Fatores influenciadores no momento da escolha por uma graduação e modalidade de ensino sob a percepção de**

estudantes do ensino médio.. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, e9389109454, 2020

CALIXTO, Eulália Araújo. **Mudança terminológica: administração x gestão.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.1, p. 18-30, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/180>. Acessado em 26 Jun. 2023.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; Neta, Olívia. (2018). **A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985).** Revista Trabalho Necessário, 83-108., v.1, n. 30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/10088>. Acessado em 26 Jun. 2023.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de *et al.* (Org.) **Gestão escolar.** Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2023.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al., **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.** Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019. Disponível em:

http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira, Acesso em: 20 Mai. 2023.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SILVA, Luciana Guilhermano da Silva; MELLO, Gabriela Barichello **Projeto Político-Pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais: O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria /RS,** São Leopoldo: Oikos, 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores.** Educação, 66–73, 2018

CROTI, Adriana, IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla, RUIZ, Adriano Rodrigues. **Gestão escolar: reflexões e importância.** Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, jul–dez, 2014, p. 903—910. Disponível em:

<https://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/humanarum/educa%C3%A7%C3%A3o/gest%C3%83o%20escolar.pdf> Acesso em: 20 Mai. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação,** RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DOURADO, Luiz. Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 Mai. 2023

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf Acesso em: 24 Mai. 2023.

HEES, Luciane Baia Weber; SILVA, Vânia Karoline Viana dos Santos. **Gestão ou administração escolar: diferenças e semelhanças. Discussões e estudos sobre gestão educacional.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n.1, 2023.

HORA, Dinair Leal, LÉLIS, Luziane Saide Cometti. **Gestão democrática e escola justa: uma relação orgânica.** Cadernos de Pesquisa. São Luís, v 28 n 1 jan/mar 2021.

- HORA, Dinair Leal. **Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea**. *Eccos Revista Científica* (Impresso), v. 8, p. 65-87, 2006.
- HORA, Dinair Leal. **Gestão nos sistemas educacionais da Baixada Fluminense: modelos de organização educacional e práticas exercidas**. *Linhas* (Florianópolis.Online), v. 11, p. 124-253, 2010.
- JESUS, Igor Rosa Dias de. COSTA, Helder Gomes **A nova gestão pública. Produção nos órgãos públicos**. *Production*, v. 24, n. 4, p. 887-897, oct./dec. 2014
- KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 67, p. 112–149, ago. 1999.
- LEANDRO, Daniela Reguera; GONÇALVES, Thamiris Duarte. **Estilos e modelos da gestão escolar. Dissertação (graduação) Instituto Ensinar Brasil** Faculdades Unificadas Doctum de Serra, Serra 2021. Disponível em: <https://abrir.link/qhuNJ>. acesso em: 25 Mai. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: **Universidade Estadual Paulista**. Universidade Virtual do Estado De São Paulo. Caderno de formação: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 112p. (Pedagogia/Prograd). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337929/1/caderno-formacao-pedagogia_1.pdf. Acesso em: 24 Mai. 2023
- LINO, Lucília Augusta; MORGAN, Karine Vichiatt. **Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da Meta 19**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, p. 67–83, 2018
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria, **Fundamentos da Metodologia Científica**, 6. ed., São Paulo: Atlas, 2007.
- 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, Ano 19. n.30 jan./jun. 2014.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan.; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **O curso de pedagogia e a resolução CNE/CP nº 2 de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem?** *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 29 Ago. 2023.
- NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. **A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica**. *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 2, p. 37-50, 2020.
- NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; SENA, Edilene Ferreira; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.
- OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. *Cadernos de Pesquisa* v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf>. Acesso em 20 Mai. 2023.
- PENA, Neide. CASTILHO, Ana Elisa Cunha Anderi. Patrícia BORGES, Adriane Soares. **A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): um enfoque no PNE (2014-2024)**. *RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 223-239, jan./abr. 2021
- PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho **Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações** *Periferia*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 8, núm. 1, 2016, Janeiro-Junho, pp. 66-79

- REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. **O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2006
- ROCHA, Cristino Cesário. OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Gestão escolar: conceitos, práticas e expectativas**. Educação, Democracia e Gestão escolar – vol. 1: Gestão Escolar, Editora da PUC Goiás, 2010.
- RODRIGUES, Samuel de Oliveira. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985)**. Revista Eletronica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, Edição N°. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-1973**. Petrópolis, Vozes, 1978;
- SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, Ed. Ampliada. 2007.
- SÃO PAULO. **Decreto nº 5.804 de 16 de janeiro de 1933**. Institue a carreira no magisterio publico primario. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5804-16.01.1933.html>. Acessado em 26 Jun. 2023.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.
- SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista Marília, v.8, n.1, p.21-34, 2007.
- SIMIELLI, Lara. **Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, p. e08984, 2022.
- SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações. Piracicaba. Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013
- SOLIGO, Marinez Gasparin. ESTRADA, Adrin Alvarez. SOLIGO, Valdecir **Aspectos históricos da administração escolar no brasil: aproximações**. Revista Educere Et Educare, Vol. 16, N. 40, (2021) set./dez.2021.
- SOUZA. Ângelo Ricardo, **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- SOUZA. Ângelo Ricardo, **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, c.2, p. 1-19, 2017.
- SOUZA. Ângelo Ricardo. **A pesquisa no campo da Gestão da Educação Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/103/292> Acesso em: 08 Set. 2023.
- TEIXEIRA, Anísio (1964). **Natureza e função da Administração Escolar**. Cadernos de Administração escolar, n.º 1. Salvador-BA: ANPAE, 1964
- UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projetos Pedagógicos**. Disponível em <https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=231>, acessado em 16 Jun. 2022.
- UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **Projetos Pedagógicos Cursos**. Disponível em <https://faced.ufam.edu.br/images/ppc/matriz-2019.pdf>, acessado em 16 Jun. 2022.
- UFPA, Universidade Federal do Pará. **PPC, Matriz Curricular e Ementas**. Disponível em https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/303968/mod_resource/content/1/PPCPedagogia.pdf, acessado em 16 Jun. 2022.

UFRA, Universidade Federal Rural da Amazônia. **Projeto Pedagógico do Curso** Disponível em: https://pedagogia.ufra.edu.br/images/documentos_importantes/PPC_PEDAGOGIA.pdf Acesso em: 28 Ago. 2023

UFRR, Universidade Federal de Roraima. **Estrutura Curricular**. Disponível em <https://ufr.br/proeg/arquivos/category/12-ppp?download=464:pedagogia>, acessado em 16 Jun. 2022.

UFT, Universidade Federal do Tocantins. **Regulamentação**. Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/pedagogia-palmas/regulamentacao>, acessado em 16 Jun. 2022.

UNIFAP, Universidade Federal do Amapá. **Projeto do Curso de Pedagogia**. disponível em <https://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia/>, acessado em 16 Jun. 2022.

UNIR, Universidade Federal de Rondônia. **Projetos Político Pedagógicos**. Disponível em <https://ded.unir.br/pagina/exibir/10040>, acessado em 16 de junho de 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples**. Mesa-redonda “Políticas e Gestão da Educação Básica. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Políticas e Administração da Educação do Rio Grande do Norte. ANPAE. Natal/RN. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. *Dialogia*, v. 14, p. 47-66, 2014.