



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FERNANDA DA SILVA CAVALCANTE**

**GESTÃO ESCOLAR:**  
**QUAIS SÃO OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS?**

**Rio de Janeiro**

**Junho de 2021**

**FERNANDA DA SILVA CAVALCANTE**

**GESTÃO ESCOLAR:  
QUAIS SÃO OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ  
como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Julia Fernández

**Rio de Janeiro**

**Junho de 2021**

*Aos meus professores, colegas de formação e profissão, e à minha orientadora.*

*Pela oportunidade de aprender, de trocar, pela paciência e  
por não me deixar desacreditar no poder da educação.*

*Ela transforma, transcende e é indispensável.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meu pais, irmãos, amigos, professores e ao meu companheiro de vida.

Mãe, obrigada por toda luta para garantir minha educação, por nunca desacreditar ou descredibilizar alguma conquista e por sempre manter meus pés no chão, com todo amor do mundo.

Pai, obrigada por me ensinar a sonhar e a querer sempre mais.

Irmãos, obrigada por serem sempre presentes, por todos os incentivos e palavras de carinho.

Amigos, obrigada por caminharem junto e fazer dessa trajetória uma das experiências de vida mais inesquecíveis e prazerosas.

Professores, obrigada por todo conhecimento, toda troca de experiência permitida, por todo incentivo, toda dedicação e por renovarem a cada tropeço o meu amor, admiração e fé na educação.

Companheiro, te agradeço pelo afago nos momentos de desespero, pela paciência e por estar sempre ao meu lado, independente da escolha feita.

A Deus, não por último, mas porque sem ele, nenhuma dessas pessoas estariam presentes, nenhuma das experiências seriam vividas, nenhum sonho poderia ser realizado, nada seria possível! Obrigada por me permitir estar nesse lugar que desejei tanto, UFRJ.

Com amor,

Fernanda Cavalcante

*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

No processo de conhecimento sobre a formação ideal para a gestão escolar, a autora deste trabalho percebeu um desencontro entre a realidade das escolas e aquilo que se aprende no meio acadêmico com relação à formação do profissional para tal função e vislumbrou como problema: quais são e quais têm sido os requisitos de formação dos gestores educacionais e se, de fato, esses requisitos são respeitados pelos entes federativos para o provimento dos cargos de gestores escolares? Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo principal, entender qual a importância e o impacto dos saberes pedagógicos para a ocupação dos cargos de gestão escolar. Para isso busca, por meio de pesquisa bibliográfica, entender quais saberes pedagógicos são inerentes a esta função, analisando exigências legais e correlacionando às entrevistas de uma amostra de 10 gestores de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. A partir deste trabalho é possível compreender a realidade dessas escolas e concluir que existe um conhecimento exigido e estritamente necessário para o desempenho das funções de gestão, mas que somente isso não garante o sucesso e nem taxa o fracasso de tais escolas, visto que o maior objetivo da educação é prover o conhecimento e o desenvolvimento para formação de cidadãos.

**Palavras-chave:** Saberes pedagógicos - gestão escolar – conhecimento - formação pedagógica - formação gestora.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – GESTOR DE FORMAÇÃO OU DE CARGO? A IMPORTÂNCIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS PARA O GESTOR ESCOLAR	
1.1 - A formação de gestores escolares no Brasil: dos inícios do Século XX até a década de 1990.....	12
1.2- Formação de gestores e provimento dos cargos das equipes gestoras: contexto legal e político atual.....	15
1.3 - A importância dos saberes pedagógicos específicos para a gestão escolar.....	18
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.	
2.1. A educação do município do Rio de Janeiro no cenário recente.....	23
2.2 – Quem são os gestores escolares do Rio de Janeiro? Uma aproximação a partir das falas de diretores e coordenadores pedagógicos de dez escolas públicas cariocas.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS.....	39

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da exigência para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. O tema foi escolhido pelo apreço pessoal da autora e por uma provocação vivida em uma experiência de estágio em um colégio Estadual durante esta formação, onde foi possível verificar que nenhum dos gestores que atuavam naquela escola tinha formação em Pedagogia.

Essa constatação foi um impacto para mim, pois, após conhecer a literatura sobre formação de gestores educacionais em sala de aula e ouvir diversos relatos e experiências, ao chegar a campo e perceber uma realidade totalmente diferente, veio o interesse em buscar entender como é possível existir toda uma preocupação e um aparato para tal função e ver que, no cotidiano dessa e de diversas escolas, temos muitos gestores com as mais diversas formações, exceto a formação específica para o exercício desses cargos. Nesse sentido, apesar da legislação nacional exigir formação específica para o exercício da gestão escolar nas suas diversas funções (direção, direção adjunta, orientação educacional e pedagógica), constatamos a ausência dessa formação específica como requisito de acesso a esses cargos em diversas redes escolares, como as redes estadual e municipal do Rio de Janeiro.

Concomitantemente, cabe destacar que o Brasil tem um desempenho educacional muito abaixo do esperado de acordo com as metas estipuladas a nível nacional e, inclusive, internacionalmente falando, está abaixo de todos os países desenvolvidos e até mesmo de países da América Latina. Tal desempenho se deve a diversos fatores ligados às políticas educacionais e sociais.

Assim, ao longo da segunda metade do século XX, diversas foram as tentativas que visavam a uma reforma expansionista no setor educacional que resultou no aumento da oferta escolar no ensino fundamental, atendendo grande parte do sistema educacional, buscando mudar o cenário de exclusão até então vivenciado, aumentando o número de matrículas para atender à população. Contudo, no decorrer desse processo um outro efeito excludente foi percebido, dado que o efeito de exclusão deixou de ser causado pela falta de acesso à escola e passou a ser causado *na* escola, do qual temos diversos registros históricos. Um exemplo disso foram as provas de admissão ao ginásio, como cita Portela (2007), e as repetições seguidas de desistência, pois, apesar de os alunos ingressarem na primeira etapa do ensino fundamental, não conseguiam acessar à segunda etapa, o ginásio. Somente em 1960, com a obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 anos essa barreira passou a ser superada e, só a partir de 1980,



pôde-se perceber uma maior regularização do fluxo de alunos entre os primeiros 4 anos e os últimos 4 anos do ensino fundamental. Já na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 foi uma grande influenciadora desta regularização de fluxo ao sugerir mecanismos que ajudavam o aluno a não ficar retidos nas séries, como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação. Ao mesmo tempo, o número de vagas e, conseqüentemente, as matrículas foram ampliadas.

Desde então, o Brasil vem superando a barreira histórica de exclusão escolar ao praticamente universalizar o Ensino Fundamental: segundo os dados do Censo Escolar do INEP, em 2002, 2,78 milhões de estudantes concluíram a oitava série, o que representa aproximadamente 80% da população na faixa etária (PORTELA, 2007). Dado este processo e a superação quase total do acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental a nível nacional, a preocupação com a equidade e a qualidade escolar passaram a ser as protagonistas do sistema, já que, por exemplo, até hoje, as taxas de distorção idade-série continuam elevadas: a média do Brasil neste quesito é de 11% nos anos iniciais e 25% nos anos finais do Ensino Fundamental e 28% no Ensino Médio, com uma distribuição muito variada entre os diferentes estados e regiões<sup>1</sup>.

Nessa trajetória, depois de muitos anos de fracassos, mas também de transformações no cenário educacional brasileiro, nos anos 2000 iniciou-se uma busca pela qualidade e equidade na Educação Brasileira, e, paralelamente, a gestão escolar virou foco de pesquisas e mudanças. Contudo, apesar de ter se tornado o foco, podemos perceber que a educação sofre até os dias atuais as conseqüências da postura da escola do século anterior e pouca coisa mudou quando se trata da consciência dos gestores com relação ao que precisam modificar nas suas gestões para que de fato as suas escolas se transformem e passem a ser escolas realmente inclusivas e de sucesso.

A consciência de que a gestão escolar é o fator crucial para a mudança de hábitos, culturas e de gestão propriamente dita é uma das chaves para o sucesso da educação em nosso país, levou às políticas educacionais a enxergar que deveriam capacitar seus diretores para exercer tal cargo, assim como mudar a forma como os diretores são escolhidos para ocupar essas posições.

Com efeito, algumas pesquisas mostram que a gestão influencia, sim, os resultados escolares e que a atuação pedagógica específica deste profissional é importante em função de

---

<sup>1</sup> Confira os dados no seguinte link: [https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial\\_years&year=2017](https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017)

melhorar a qualidade educacional. Assim, com o intuito de refletir acerca da liderança do diretor, Oliveira e Carvalho (2015) fizeram um levantamento quantitativo a partir das edições de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil, partindo da percepção dos professores e verificando como esta percepção se associa ao desempenho em Matemática dos alunos. Chegaram à conclusão de que a liderança dos diretores escolares tem influência indireta e significativa no desempenho dos alunos e o fato de ter diretores indicados pelo poder central, o que não garante formação inicial apropriada ou consenso da comunidade escolar, apresentou uma associação negativa com bons resultados escolares nesta matéria. Vale ressaltar que as autoras levaram em consideração fatores extraescolares como variáveis para tal pesquisa. Com isso, pode-se perceber que, assim como as práticas dentro de sala de aula, a atuação e até a forma de provimento dos diretores escolares é um dos fatores que trazem efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

Em função dessas constatações, visualizamos um problema com relação a quais são e quais têm sido os requisitos de formação dos gestores educacionais e se, de fato, esses requisitos são respeitados pelos entes federativos para o provimento dos cargos de gestores escolares. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo principal, entender qual a importância e o impacto dos saberes pedagógicos para a ocupação dos cargos de gestão escolar.

Focalizamos no Município do Rio de Janeiro, dado que essa monografia se vincula à pesquisa denominada “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Silvina Julia Fernández. Assim, com base no material coletado na sua pesquisa de campo, realizada no período 2016-2017, analisaremos não apenas o contexto legal e político deste período, mas também as respostas de diversos integrantes das equipes gestoras das escolas participantes dessa pesquisa em função do nosso problema e objetivo de estudo. Vale destacar que a rede escolar carioca é o maior sistema educacional municipal público da América Latina, com 1.540 escolas e um total de 635.346 alunos, conforme dados de outubro de 2019<sup>2</sup>.

Visto que para ocupar o cargo de gestor educacional são necessários tantos conhecimentos e habilidades, no primeiro capítulo deste trabalho, busco entender quais são os saberes pedagógicos necessários aos profissionais que atuam na gestão de uma escola, assim como compreender de que forma esses conhecimentos influenciam no perfil deste profissional e no exercício da gestão escolar. No segundo capítulo, procuro descrever as características educacionais principais do município do Rio de Janeiro, assim como delinear quais eram as

---

<sup>2</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

definições que embasavam as políticas educacionais municipais no período focalizado nesta pesquisa (2016-2017) e conferir se as exigências legais atendiam ao perfil definido pela legislação nacional. Por sua vez, no terceiro capítulo analiso o perfil dos gestores que atuaram nas 10 escolas pesquisadas como parte da amostra do município do Rio de Janeiro da pesquisa, refletindo acerca da formação destes gestores para a atuação neste cargo que, como podemos perceber, é de suma importância para a educação, pois é a partir deste gestor e das suas ações e atitudes que uma escola pode se transformar em um ambiente com condições para a aprendizagem e a formação de cidadãos ou não.

**CAPÍTULO 1.**  
**GESTOR DE FORMAÇÃO OU DE CARGO?**  
**A IMPORTÂNCIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS PARA O GESTOR ESCOLAR**

**1.1. A formação de gestores escolares no Brasil: dos inícios do Século XX até a década de 1990.**

A formação docente no Brasil, historicamente, concentrou maior preocupação na formação do educador primário. Essa formação acontecia nas escolas de curso normal de ensino médio até os anos de 1932, apesar da pretensão de elevar a formação ao nível superior ter surgido com a reforma da instrução pública paulista do início da República, através da Lei n. 88 de 1892, que instituía o Curso Superior da Escola Normal, e tal legislação ter vigorado até 1920. Somente em 1931 este assunto foi retomado através do Estatuto das Universidades Brasileiras, quando a introdução do Curso de Pedagogia nas universidades ocorreu através dos IE (Institutos de Educação) sendo elevados à categoria de Escola Superior ao serem incorporados pelas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, porém, somente a formação dos professores secundários tinha o status universitário (CALIXTO, 2010).

O primeiro IE brasileiro foi criado por Anísio Teixeira em 1932; os IE objetivavam a formação de diretores de unidades escolares ou grupos escolares, o curso acontecia em dois anos e exigia a formação na escola normal e três anos de experiência docente. Ou seja, na primeira vez que a formação específica para o administrador escolar surgiu estava vinculada à experiência com a docência, isso pressupõe que o administrador escolar deve ser anteriormente professor e isso não está somente vinculado aos saberes da docência, mas diretamente atrelado ao cotidiano e experiências proporcionados pela mesma. Como exemplo, o curso de administrador escolar do IE contemplava, entre as disciplinas de Orientação Educacional e Instituições Escolares, Estatística aplicada à Educação, Psicologia da Educação, Organização e Administração Escolar, as disciplinas de Metodologia Geral do Ensino Primário, Metodologia e Prática do Ensino das disciplinas de Linguagem (linguagem oral, leitura e escrita).

Na década de 1940 a formação específica na área de Administração Escolar era exigida apenas para diretores de escolas elementares, que deveria ser realizada em cursos de nível pós-normal, oferecidos nos IE. Para os diretores das escolas de nível médio não era exigida formação específica. (WERLE, 1992a)

O curso de Pedagogia se generalizou em todo país no ano de 1939, no sistema de 3 + 1, onde se cursavam 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura, sendo assim, um curso de bacharelado para formação de educadores. A generalização aconteceu através do Decreto Lei 1.190 de 4 de abril e o esquema 3 + 1 vigorou até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4.024/1961.

Em 1962, o Parecer do Conselho Federal de Educação estabeleceu novas regulamentações para o Curso de Pedagogia, mas seu currículo não foi alterado, permanecendo o curso com seu caráter generalista e sem habilitações técnicas específicas. Somente em 1969 com o Parecer 252/69, após a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540) foi estabelecido que o Curso de Pedagogia deveria acontecer em duas partes, uma comum e outra específica, sendo a primeira uma parte comum a todos os estudantes do curso e a segunda com habilitações específicas para as áreas de interesse. As habilitações objetivavam formar especialistas nas áreas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e professores para o Ensino Médio Normal. Além das disciplinas específicas para tais habilitações, a prática com estágios supervisionados passou a ser exigida além da experiência no magistério de no mínimo um semestre letivo, ou seja, a experiência docente continuou atrelada ao gestor escolar.

A questão da formação dos profissionais de educação foi objeto de reflexão dos movimentos de educadores durante muitos anos. Paralelamente, foi possível perceber que a passagem da formação de nível médio a nível superior aconteceu de forma lenta e que a consolidação do curso de Pedagogia como formação superior foi conturbada e confusa com relação à sua identidade e perfil de profissional a ser formado.

Em 1980, os movimentos dos educadores se fortaleceram com a 1ª Conferência Brasileira de Educação daí foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, transformado em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Associação na qual surgiram as ideias-força de que “[...] a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador [...] A segunda ideia se expressou na ‘base comum nacional’ [...] Seria, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (SAVIANI, 2007, p. 123).

No entanto, a definição da docência como base da formação do “especialista” em educação nunca se constituiu um consenso. Logo, será que podemos considerar a experiência docente condição *sine qua non* para o exercício da gestão? Não há, na literatura, dados empíricos suficientes que garantam essa

premissa e que, no fim das contas, acreditamos se assentar em certa fragilidade (AMARAL, 2016: 393).

Como afirma Amaral, não é possível encontrar explicitamente na literatura dados sobre a formação ideal do especialista em educação, talvez por isso Estados e Municípios insistam em citar em suas normativas critérios como mérito, desempenho, participação e experiência, amparados pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), na meta 19, que definiu tais categorias como chaves para o provimento do cargo de diretor de escolas públicas, na LDBEN 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006). Entretanto, como já discutido, esses critérios são questionáveis.

Portanto é importante destacar o que a autora traz sobre o critério da exigência de experiência docente prévia:

é possível identificar um grande número de bons professores que não se tornam bons diretores, assim como é possível observar que uma proporção acentuada de diretores que dedicam-se mais aos trabalhos administrativos do que aos pedagógicos, descuidando da função principal da escola: a aprendizagem do aluno (Amaral, 2016, pág. 394).

A autora afirma, assim, que a experiência pode contribuir para o trabalho nos cargos de gestão, mas que não é primordial. Contudo, por mais que um consenso não tenha sido estabelecido sobre a questão da experiência docente como critério de exigência para atuação na gestão, houve um movimento hegemônico que influenciou o meio pedagógico no sentido de que para ser um gestor, é necessário ser docente. Com base nesse ponto, cabe indagar: seria mais cabível eleger um docente com 10 anos de experiência ou um pedagogo com 1 ano? Essa escolha deve ser feita a partir do preparo específico em gestão escolar que esse candidato oferece ou pela sua experiência docente? A partir da análise feita com Amaral, é possível afirmar que os conhecimentos específicos inerentes a esse cargo são primordiais e devem ser levados em consideração independente dos anos de docência do candidato.

## **1.2. Formação de gestores e provimento dos cargos das equipes gestoras: contexto legal e político atual.**

O pedagogo teve seu papel e sua formação por muito tempo questionada e, após a reabertura democrática, a formação foi se deslocando para a habilitação didática, ficando difusa a formação em gestão. Somente a partir 1996 com a LDBEN 9.394/96, ficou determinado que o gestor escolar seria formado em cursos de graduação de Pedagogia e em pós-graduações. O Art. 64 desta lei diz:

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.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estabeleceu não só qual deveria ser a formação necessária para gestores educacionais da educação básica, mas também qual tipo de gestão as escolas brasileiras deveriam seguir, no art. 14, incisos I e II fica estabelecido que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ou seja, o gestor educacional deve ter uma formação voltada para a gestão democrática, já que este é o modelo designado pela Lei para que as escolas sigam. Mas, permite que as escolas ajustem tal gestão para suas peculiaridades, porém, nunca deixando de lado os princípios fundamentais da participação de toda comunidade escolar.

Porém, mesmo que a lei determinasse qual deveria ser a formação para provimento dos cargos da gestão escolar, os currículos dos cursos de Pedagogia, precisariam ser reformulados, e somente em 2006, 10 anos após, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Entretanto, estas não foram suficientes para definir e sustentar as habilidades, funções e formação do gestor escolar de modo a conseguir superar o foco na formação didática. Não que essas duas habilitações não se completem e enriqueçam uma à outra, mas, de fato e prática, são diferentes, tem exigências diferentes e necessitam de formações específicas.

Por mais que a LDBEN 9.394/96 deixe clara qual a formação necessária para o gestor escolar e qual modelo de gestão o mesmo deve seguir, esses são os únicos momentos em que a gestão escolar é citada. A maior preocupação da lei foi dispor sobre os segmentos de ensino, com isso, focando mais na ação docente de sala de aula. Tamanha importância que a lei dá à docência e não dá à gestão reflete na realidade das escolas brasileiras e universidades quando tratamos de formação. Num curso superior de Pedagogia como o da nossa Universidade, com 10 períodos envolvendo teoria e prática, a gestão educacional é tratada em apenas dois períodos, com três disciplinas, enquanto o conteúdo docente é abordado através de diversas

vertentes durante todo o curso; isso mostra que mesmo com a mudança de currículo ocorrida em 2006, a gestão ainda é tratada de maneira superficial e o que acontece na formação, reflete na realidade escolar.

As escolas brasileiras de maneira geral vivenciam maus resultados em avaliações de larga escala e uma das razões para tal está em uma gestão que não consegue criar estratégias para impulsionar toda a comunidade escolar a se envolver e mudar esses resultados, mas, o que acontece é que a maioria destas escolas relacionam o resultado negativo a um problema exclusivamente de sala de aula e não da instituição como um todo.

Por outro lado, podemos dizer que, até a sanção PNE 2014-2024, não tínhamos uma referência legal clara que vinculasse o provimento do cargo de diretor a uma gestão democrática e a maioria dos diretores escolares eram escolhidos através de indicações políticas ou, em outros casos, através de critérios técnicos. Com o referido plano, na meta 19 fica estabelecido:

assegurar condições, no prazo de 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.

Dourado e Costa (1998) mostram que, no final do século XX, somente um terço dos alunos pesquisados alegaram ter diretores eleitos pela comunidade escolar. Porém, mesmo que atualmente exista uma referência legal para o provimento de cargos de diretores escolares, essa escolha ainda acontece de forma difusa, onde cada ente federado propõe critérios além do voto da comunidade escolar para a escolha deste cargo. Na definição dos critérios de mérito, participação e desempenho esses conceitos podem tornar-se subjetivos e tendenciosos, pois, segundo Carvalho (2012, p. 115) nenhum modo de escolha para diretores de escola é neutro.

Amaral (2016), ao analisar 46 dos até então 90 Planos Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro com o objetivo de compreender os argumentos em prol destes conceitos mostrou, a partir de 9 planos selecionados, que usar critérios com base em conceitos que possuem uma ampla interpretação tira a característica democrática desse processo de escolha. Aliás, assim como Paro (2009), Amaral (2016) afirma que, dentro de uma escola, todos os educadores são potenciais candidatos à direção da escola.

Por outro lado, por mais que os dispositivos legais viabilizem e induzam a implementação e ampliação da gestão democrática dentro das escolas, não garantem que de fato essa gestão se consolide no seu dia-a-dia. Dada a sua importância, as questões da gestão democrática dentro das escolas brasileiras vão além: eleger os diretores democraticamente, mesmo que esse seja um passo importante, não significa que a escola terá uma gestão menos



autoritária ou de fato terá uma gestão democrática, pois para ser democrática uma escola teve ter um cotidiano de participação, não somente consulta ou eleição, é isso que gera impacto na aprendizagem e na formação dos alunos. Além de não termos certeza de como essas consultas ou eleições acontecem em todos os entes federados, assim como nos municípios do Rio de Janeiro, critérios podem ser acrescentados a essa eleição em outros entes e tirar dela sua essência democrática, como visto explicitado por Amaral em pesquisa anteriormente citada.

Em consequência, nos perguntamos: Com relação aos processos de eleição, é possível afirmar que toda a comunidade escolar participa? A comunidade escolar é orientada com relação ao processo de eleição? Como são construídos os processos de eleição? Como é feita a contagem dos votos? Todos possuem o mesmo peso? E esse diretor eleito, qual a sua formação?

Para essa pergunta, o SAEB de 1995 revelou que 73% dos alunos do que hoje compreendemos como do 5º ano, mas na época era denominado 4ª série e 85% dos alunos do terceiro ano do ensino médio, eram atendidos por diretores com formação de nível superior, sendo que metade desses profissionais possuíam formação específica em administração escolar e em torno de 25% participavam de cursos de pós-graduação; aproximadamente 50% dos diretores frequentaram cursos de capacitação ou treinamento em administração escolar; o número de diretores sem a formação de nível médio era insignificante, menos de 1%. (MACHADO, 2000. p. 100)

Dados mais atuais de uma pesquisa realizada por Oliveira e Giordano (2018) através dos dados do INEP, obtidos pelo SAEB, entre os anos de 2007 e 2015 revelam, como afirma a pesquisa anterior, que o número de diretores escolares com formação em ensino superior realmente tem aumentado, principalmente os graduados em pedagogia ou outra licenciatura representam 80%, assim como a busca pela especialização, em nível *lato sensu* que passou de 57,8 em 2007 para 74,6 em 2015 (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018). Isso representa uma maior preocupação com as responsabilidades embutidas neste cargo, que realmente necessita de conhecimentos específicos, mas também representa que os profissionais da área estão se enquadrando para atender as exigências impostas pelos estados e municípios e que tiveram maior destaque após o PNE 2014-2024.

Com relação ao aumento da escolaridade e principalmente da escolaridade específica para atuação no cargo de gestor escolar, em nível nacional temos evoluído, mas ao analisar os estados ainda é possível perceber que os que pertencem às regiões norte e nordeste do país, esse avanço vem acontecendo de maneira mais lenta, e os estados da Bahia, Maranhão e Amapá de acordo com Oliveira e Giordano (2018) ainda estão abaixo da média brasileira. Este dado está diretamente ligado à forma de provimento deste cargo, pois, nos estados onde a indicação

ainda é o meio de escolha e os critérios de mérito e desempenho não são levados em consideração percebe-se um maior número de diretores sem formação em curso superior.

Contudo, a implementação da gestão democrática prevista na meta 19 do PNE vigente, não só resulta em uma gestão menos centralizada e numa maior participação popular, mas também garante qualidade em educação, pois, como já afirmado anteriormente, escolas com gestões eficazes resultam em ambiente apropriado para educação e maior desempenho dos alunos e para tal, gestores com formações específicas são imprescindíveis.

Tendo visto em que nível está a formação acadêmica do gestor escolar brasileiro, considero importante descrever que no período de 2009 à 2015, de acordo com Oliveira e Giordano (2018) a partir da Prova Brasil 80% destes diretores eram mulheres, em 2015, 46,7% se consideravam brancos e com relação à idade os diretores acima de 50 anos correspondiam à 32,2%, enquanto os abaixo de 39 representavam 24,7% em 2015, esses números representam um aumento na idade dos diretores em relação ao ano de 2007, o que consequentemente significa que temos diretores com mais experiência em educação, porém, enquanto o tempo na educação aumenta, o tempo na função de diretor vem diminuindo, pois em 2015, 73,6% dos diretores estavam a menos de 5 anos no cargo, fato que pode estar relacionado às políticas de escolha dos diretores.

Dito isto, podemos dizer que, desde 1995, tivemos poucos avanços educacionais no tema que nos (pre)ocupa, o que sinaliza que a formação inicial deste administrador ainda não é eficaz e que cursos rápidos não são capazes de formar um administrador escolar suficientemente capaz de atuar neste cargo e alavancar os níveis de sucesso das escolas que administram.

### **1.3. A importância dos saberes pedagógicos específicos para a gestão escolar**

Com o crescimento da complexidade do papel do gestor escolar e a evidência da importância que esse profissional possui dentro do cenário escolar, diversas iniciativas foram e estão sendo criadas a partir das esferas Municipais, Estaduais e Federal, a fim de suprir as deficiências da formação específica do gestor escolar e o problema da indicação política para provimento deste cargo. Esse segundo é um oponente difícil de ser driblado, pois, a meta 19 fala em “critérios de mérito e desempenho” que como já exposto neste trabalho, em diversas ocasiões são critérios subjetivos e tendenciosos. Mas, o que nos interessa neste momento é entender quais são os saberes pedagógicos necessários para o desempenho dessa função e o principal deles na atualidade é o de garantir a democratização da educação.

Justamente a partir dos anos de 1990 as ações para democratização da educação foram mais presentes e claras, isso devido à influência da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996. Uma das primeiras tentativas de democratização pós anos 90 foi a universalização da educação obrigatória e gratuita, tendo essa obrigatoriedade ampliada dos 7 aos 14 anos em 1971, para 6 aos 14 em 2005 e, finalmente, em 2009, com a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, compreendendo assim parte da educação infantil, assim como todo ensino fundamental e médio, o que anteriormente não acontecia. Junto à extensão da obrigatoriedade do ensino, a gestão democrática e a qualidade em ensino foram dois outros conceitos que começaram a crescer e tomar forma a partir dos anos 90. A LDB/1996 no seu artigo 4º, inciso IX quando se refere ao dever da União diz que é da sua responsabilidade garantir:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo e ensino-aprendizagem.

Quando a qualidade no ensino é mencionada, precisamos mencionar também as avaliações educacionais para garantia dessa qualidade, ela permite análise crítica que possibilita planejamento, ações, crescimento e reavaliações. Tendo em vista tais conceitos e ideais no Brasil surgem as avaliações em larga escala. Mas, apesar da qualidade em educação ter sido mencionada na LDBEN, os ensaios para a primeira avaliação começaram no ano de 1988, quando a Constituição Federal estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º), garantindo um padrão de qualidade (inciso VII, art. 206). Assim, em 1990 começa o 1º ciclo do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e, em 1992, a avaliação em larga escala passa a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério de Educação. Em 1993 desenvolve-se o 2º ciclo do SAEB, neste, o INEP convoca especialista em gestão escolar, currículo e docência das Universidades, a fim de dar legitimidade acadêmica e apoio social. Em 1995, o MEC se restringe à definição de objetivos gerais do Sistema de Avaliação gerando uma centralização das decisões na União e afastamento da participação dos Estados reforçando que estes criem suas próprias avaliações. Nesta fase surge o SAEB com uma avaliação amostral com os alunos dos anos finais de cada fase do ensino fundamental e do ensino médio (WERLE, 2011, pag. 775).

Em 1996, o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) é criado visando subsidiar um padrão mínimo de

qualidade de ensino e assegurando recursos para pagamento de professores, 10 anos após com o fim do FUNDEF e a obrigatoriedade do ensino médio é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tais fundos são importantíssimos, pois significam iniciativas de garantir os ideais propostos pela Constituição e pela LBDEN (WERLE, 2011).

Em 1998, com o crescimento e a valorização da avaliação em larga escala, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi instituído com o intuito de avaliar como o aluno saía do ensino médio, como finalizava sua educação básica. Mas o ENEM abandonou este objetivo e passou a ser um mecanismo de acesso à educação superior. Essa iniciativa foi por muito tempo mal vista e descredibilizada por Universidades e estudantes. Entretanto, o exame foi progressivamente ganhando espaço e outros programas foram sendo articulados e vinculados ao exame, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Sistema de Seleção Unificada (SISU) consideram as notas obtidas pelos alunos para seleção do ingresso em universidades públicas e privadas a partir de um financiamento federal. (WERLE, 2011)

Concomitantemente, em 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em avaliações internacionais e, a partir dos anos 2000, o país passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA). Ao submeter-se às avaliações internacionais, o país incluiu a avaliação mais fortemente nos processos de planejamento educacional (WERLE, 2011, pag. 777).

Contudo, tais avaliações implementadas que justificam a busca pela melhoria na qualidade da educação também são entendidas pelo modelo gerencialista na educação como estratégias de regulação e responsabilização, já que, segundo este modelo, a educação é um produto/serviço, o aluno é o cliente e o professor/escola é o prestador, sendo assim, cabe sempre ao prestador lidar com os sucessos e fracassos obtidos através dessas avaliações. Essa política que vê a escola como empresa trouxe para dentro dela outras características que impactaram diretamente na atuação da gestão que ganha mais tarefas e exigências de conhecimentos específicos, como saber interpretar indicadores e planejar coletivamente com base neles, e na dinâmica pedagógica que com isso tem sua atenção pormenorizada (FERNÁNDEZ, 2016; SIQUEIRA, 2016). Aliás, desde então, o diretor escolar precisa estar envolvido em tarefas como realização de orçamento e prestação de contas, tarefas que chegaram junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (1995) que reforça maior autonomia da escola para decisões de investimentos, mas, que traz consigo demandas de tempo e conhecimento. Inclusive, ao analisar entrevistas de gestores cariocas, a “administração de tempo” foi citada como um dos principais problemas das escolas, elencando como fator de tomada de tempo essas tarefas

burocráticas, que além de ser citada como problema também foi possível perceber que todos os diretores tinham jornadas de trabalhos maiores do que sua carga horária exigia (SIQUEIRA, 2016).

Com isso, fica evidente que sobra menos tempo para as demais tarefas, não menos importantes como mobilizar a escola para o planejamento coletivo e participativo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), promover a formação continuada dos professores, liderar reuniões com o conselho escola-comunidade, mediar conflitos, estar envolvido em projetos pedagógicos, promover um clima organizacional tranquilo e mediar relações interpessoais/profissionais, contudo todas essas afirmações levam a destacar mais uma vez a necessidade de conhecimentos específicos para a atuação de uma boa gestão escolar. Paro, critica tal modelo que evidencia certo exagero de elementos burocráticos visando maior produtividade e eficiência para solução de problemas pedagógicos, mas que no fundo impedem o desenvolvimento técnico das administrações e conseqüentemente impactam nos resultados pedagógicos (SIQUEIRA, 2016, pág. 20), isso fica evidente no trecho:

Embora, no nível do discurso, se defenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos – constituindo isso, inclusive, justificativa para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola –, no nível da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador. Em outras palavras, o que a realidade de nossas escolas (...) revela é a vigência da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, relativa ao controle gerencial do trabalho alheio, enquanto que os aspectos positivos de sua dimensão técnica permanecem obscurecidos, deixando de produzir os resultados esperados (PARO, 1988, pág. 130).

A partir desse contexto, com tantas mudanças no cenário educacional da década de 90 em diante, é relevante mencionar como a gestão educacional passou a ganhar protagonismo e responsabilidades. Pois, em nível macro foram criadas avaliações, não só a nível nacional como citado acima, mas também em esferas estaduais e municipais em grande parte do país. Tal demanda gera uma necessidade de organização e adequação das escolas às exigências feitas por tais avaliações o que exige do gestor escolar maior dedicação, preparo e conhecimentos tanto pedagógicos quanto políticos para atender a tais exigências sem perder de vista que a gestão escolar deve basear-se na gestão democrática.

Isto porque, além do seu papel pedagógico junto aos outros docentes da escola, os gestores precisam estar dispostos a assumirem a representação política e a articulação/condução coletiva que o seu lugar organizacional lhes confere e, portanto, demanda. Essa demanda ao estar baseada na participação deliberativa nas discussões públicas exige dos gestores reciprocidade, publicidade e *accountability* (FERNANDEZ, 2016, pág. 122)

Contudo, ao entender que o gestor escolar tem tanto exigências administrativo-gerenciais quanto político-sociais, podemos questionar se ele está apto para atender a tais exigências, se a formação oferecida fornece todo conhecimento e prepara para tal função. Principalmente, sabendo que somente há pouco tempo ficou estabelecido como seria a formação do pedagogo e que esta formação contempla tantas habilitações... Assim, perguntamos: tal formação generalista é suficiente?

Considerando todo o anterior, a partir de Medeiros (2000), chegamos à conclusão de que são necessários mais cursos para gestores, esses precisam, além de uma formação inicial adequada ao cargo, de um programa de formação continuada que contemple suas competências e os levem à tomada de consciência de que precisam mudar suas posturas e as práticas adotadas até hoje, além de uma política educacional que dê a autonomia que esse gestor necessita para que de fato possa incorporar os saberes apreendidos e mudar a forma como a gestão acontece. Com as mudanças ocorridas em nossa sociedade pela globalização de informações, o alcance da tecnologia, a própria democratização da educação e com isso a mudança do seu papel de promotora de instrução, para formadora do desenvolvimento humano e social, mudou também o papel do gestor escolar. Este, teve seu trabalho ressignificado pelo alargamento de suas responsabilidades, onde passou a ser um gestor socioeducacional, tendo como base do seu trabalho a dinamicidade e a participação. Para exercer essa função é necessário ter liderança, conhecimento e organização flexível de trabalho com interferências e influências internas e externas constituída por múltiplas visões de mundo.

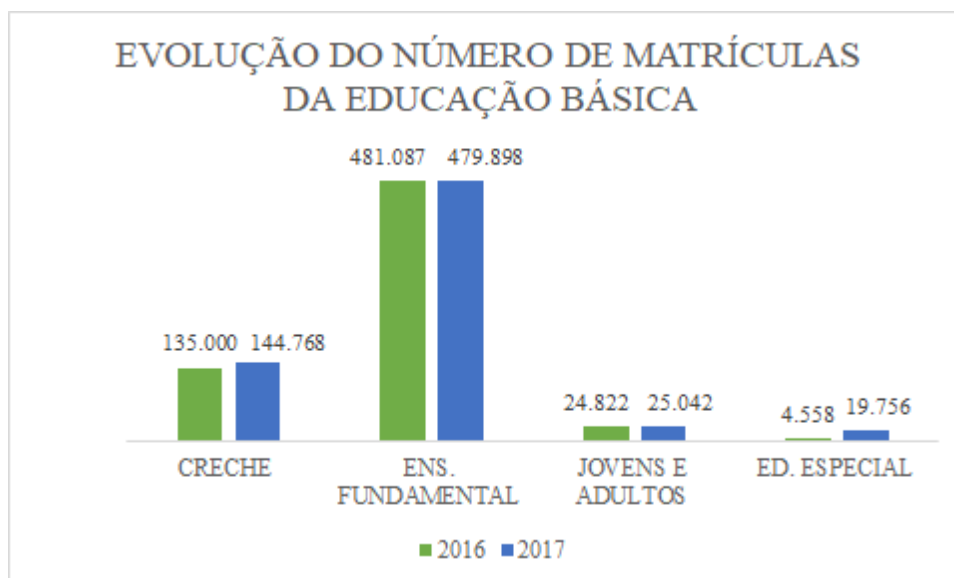
Ainda que existam controvérsias sobre o saber profissional esperado do gestor escolar, foi possível entender que a formação desse gestor é muito importante para o sucesso de uma escola e, com isso, o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, ainda considerando que esse não é o único fator responsável por tal sucesso, pois, de acordo com Canedo e Sales (2018), o tempo de permanência de um gestor no cargo também tem impacto no desenvolvimento dos índices, assim como a forma de escolha deste diretor.

## CAPÍTULO 2.

### A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

#### 2.1. A educação do município do Rio de Janeiro no cenário recente

Visto toda a importância da gestão escolar e a evolução da mesma em âmbito nacional, considero importante destacar as características educacionais estruturais e políticas da cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2016 e 2017, por ser o palco e objeto desta pesquisa. Sendo assim, no ano de 2016, o município do Rio de Janeiro contava com um total de 1.491 escolas públicas municipais, atendendo um total de 646.476 estudantes, sendo desses 135.949 pertencentes a creches e pré-escolas, 481.087 do ensino fundamental, 24.822 da educação de jovens e adultos e 4.558 da educação especial. Já no ano de 2017 o município aumentou para um total de 1.558, ou seja, 67 escolas a mais atendendo um total de 669.464 estudantes, sendo desses 144.768 pertencentes a creches e pré-escolas, 479.898 do ensino fundamental, 25.042 da educação de jovens e adultos e 19.756 da educação especial. É possível visualizar tais informações no gráfico abaixo:

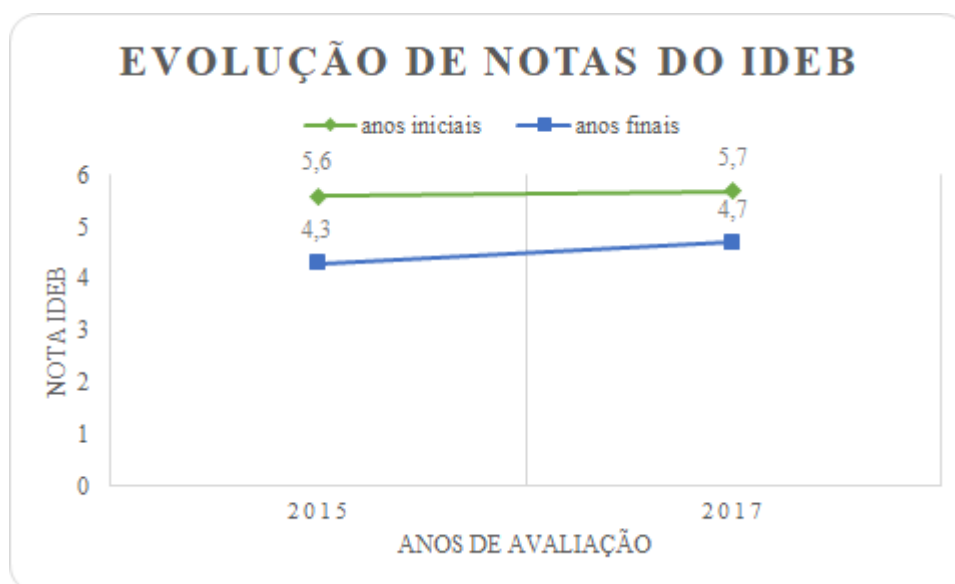


Fonte de dados: Site QEdu

Com esses dados é possível perceber o impacto que 67 novas escolas no município geraram no atendimento e no número de matrículas, principalmente da educação especial onde

as matrículas tiveram o expressivo aumento de 333,22%, as creches e pré-escolas tiveram um aumento de quase 6,49% no número de matrículas, e a educação de jovens e adultos que aumentou as matrículas em 0,88% enquanto no ensino fundamental o movimento foi o contrário e o segmento teve uma diminuição de 0,25% no número de matrículas. Contudo, é possível perceber que a educação especial foi a mais afetada com o aumento do número de escolas de um ano para o outro.

Descrevendo qualitativamente as escolas do município do Rio de Janeiro, como no ano de 2016 não houve Prova Brasil, porque a mesma acontece bianualmente, para aferir e comparar a nota do Ideb usarei o ano de 2015 para termos um comparativo da evolução das notas do município dentro dos anos em que a pesquisa se deu. Em 2015 o Ideb foi de 5,6 para os anos iniciais do ensino fundamental, isso significou que o município atingiu a própria meta, mas ainda não chegou 6,0 que é a nota mínima, e 4,3 para os anos finais, não atingindo a própria meta, nem chegando no 6,0. No ano de 2017 o município atingiu 5,7 para os anos iniciais, onde a própria meta era de 5,9. Só aumentando 0,1 da edição anterior da prova e nos anos finais a nota foi 4,7 onde a meta era 5,2, mais uma vez, não atingindo o objetivo, mas de qualquer forma evoluindo com relação a avaliação anterior em 0,4 pontos. É possível visualizar essas informações no gráfico abaixo:



Fonte dos dados: Site QEdU

O relatório de proficiência mostra que no ano de 2015 o percentual de estudantes no nível adequado de aprendizagem para o 5º ano em português foi de 60%, pois 8% dos alunos tiveram quase nenhum aprendizado (insuficiente) e 32% pouco aprendizado (básico). Em



matemática o 5º ano teve índice de proficiência de 49%, pois, 12% dos alunos tiveram quase nenhum aprendizado e 39% pouco aprendizado. Já para os anos finais do ensino fundamental o percentual de estudantes no nível adequado de aprendizagem em português foi de apenas 35%, pois, 17% dos alunos tiveram quase nenhum aprendizado e 48% pouco aprendizado. Para matemática o índice no nível adequado de aprendizagem foi de apenas 17%, com 26% de quase nenhum aprendizado e 57% com pouco aprendizado.

No ano de 2017 o índice continuou o mesmo que do ano de 2015 com 60% português e 49% para matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental. Já para os anos finais o índice melhorou em relação a 2015 em português, passando de 35% para 41% de proficiência, 12% de quase nenhum aprendizado e 47% com pouco aprendizado; em matemática o índice passou de 17% para 19% de proficiência, 22% com quase nenhum aprendizado e 59% com pouco aprendizado. Avaliação realizada a partir do que se espera que os alunos aprendam dentro destes níveis de ensino, assim descreve o relatório do site Qedu<sup>3</sup>, com base na avaliação da Prova Brasil. Olhando em termos percentuais, a evolução parece pouca, mas para quem conhece a realidade das escolas no Rio de Janeiro, são significativas. Tais informações podem ser observadas nas imagens no Anexo 1.

Nos anos de 2016 e 2017, o Rio de Janeiro acabara de ser assumido pelo Prefeito Marcelo Crivela, que nomeou César de Queiroz Benjamin como Secretário de Educação do município, mas até então essa secretaria estava nas mãos de Helena Bomeny, por sua vez sucessora de Cláudia Costin, nomeadas pelo prefeito anterior, Eduardo Paes. Nesse sentido, no momento do nosso levantamento de dados, a política educacional municipal ainda estava sob influência das políticas do governo anterior, que deixou fortes marcas advindas da gestão de Cláudia Costin, por ter modificado muito a visão de gestão escolar na rede pública escolar municipal, trazendo numerosos desafios de formação para os gestores escolares.

Cláudia Costin é administradora pública de formação, o que diz muito a respeito dos rumos que a mesma deu para educação do município e que muitas vezes diverge das ideias de gestão da educação com base na Pedagogia. Em um dos primeiros encontros com os gestores escolares, a secretária foi taxativa: “Eu prometo uma coisa: sangue, suor e lágrimas. Mas vamos ter muita alegria depois, porque transformar a educação não é para qualquer um” (NEVES, 2017). Ao assumir em 2009, nomeada pelo então prefeito Eduardo Paes, a secretária se mostrou disposta a transformar a educação do município e elevar a qualidade, e isso para ela significava elevar as notas do município em avaliações sistêmicas. Uma das primeiras ações

---

<sup>3</sup> <https://qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/proficiencia>

da sua gestão foi acabar com a aprovação automática, criar mais uma avaliação externa e implementar um currículo (CARRASQUEIRA, 2013). Tais ações desagradaram a maior parte dos professores do município, mas ela já havia avisado, sangue suor e lágrimas, ou seja conflitos e foi exatamente o que aconteceu, muitos dos professores alegaram a perda de autonomia com a implementação do currículo e engessamento da educação, pois com o surgimento do mesmo e de uma avaliação do município, veio uma apostila que, embora não tenha sido implementada como obrigatória por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi entendida como tal pelos professores, da qual eles diziam que tirava a liberdade de utilização de outros materiais didáticos, por falta de tempo.

Costin deu para educação do município um rumo gerencial, introdução de metas, objetivos, formas de controle do desempenho, parcerias com o setor privado e premiações para as escolas que atingissem as metas, sendo inflexível e raramente levando em conta a opinião dos professores. A relação entre secretaria e sindicato praticamente inexistia e não por falta de tentativas do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (SEPE), que fazia convites semanalmente (NEVES, 2017). Essas mudanças, é claro, desafiaram os gestores escolares, que tiveram de passar a saber como analisar dados e indicadores decorrentes dessas avaliações, articular e concretizar essas parcerias, elaborar planos estratégicos e assinar compromissos públicos para elevação dos indicadores de qualidade escolar.

Costin pediu exoneração em 2013 e quem assumiu foi sua até então subsecretária, Helena Bomeny; em nota, o sindicato dos professores do Rio de Janeiro considerou que “saiu tarde” e desejou que a nova secretária não desse continuidade às ações e postura da ex-secretária. No entanto, as mudanças implantadas na visão de gestão escolar continuaram, em alguns sentidos, inclusive posteriormente, apesar de a gestão do município já ser do prefeito Marcelo Crivela e a Secretaria Municipal de Educação estar sob responsabilidade de Cesar Benjamin, já nos anos de pesquisa a que esse trabalho se dedica.

Considerando, naquele contexto, os gestores municipais do período pesquisado, de acordo a pesquisa realizada por Canedo e Sales (2018) com 330 respondentes de uma pesquisa enviada aos diretores de 840 escolas municipais do Rio de Janeiro em 2016, foi possível delinear o perfil desses diretores como sendo: 84% mulheres, 9% homens, 7% não identificados, sobre a idade dos diretores podemos perceber que 0,5% o que corresponde somente 1 diretor tem menos de 29 anos, 36,6% entre 30 e 49 anos e 62,9% tem 50 anos ou mais. Sobre o tempo no cargo 51,2% desses diretores estavam a menos de 5 anos no cargo, 19,9% entre 6 e 10 anos e 28,9% a mais de 10 anos no cargo. Quanto a formação acadêmica desses gestores, foi possível observar que todos declararam ter concluído o ensino superior,

sendo que 49% desses gestores são formados em pedagogia e 43% outras licenciaturas, só uma pequena parcela apontou outras áreas.

Tal pesquisa também expôs algumas afirmações e deu as opções para os diretores concordarem, discordarem ou serem indiferentes com essas afirmativas, obtendo como resultado que os gestores se sentiam envolvidos em demandas necessárias, mas carentes de apoio e recursos para realização de tais funções e que este fato contribui para a falta de entusiasmo com o trabalho. As respostas também indicam que os diretores não percebem o desempenho escolar dos alunos como um desafio para a gestão. Ou seja, não tem como principal objetivo de sua gestão o desenvolvimento escolar dos alunos, fato que podemos perceber pois, reflete nas avaliações realizadas por eles, como mostrado no início desse capítulo. Com isso, por mais que o gestor tenha formação adequada e experiência escolar para o cargo, se ele não tiver consciência de que suas ações impactam diretamente nos aprendizados dos seus alunos, essa gestão não poderá ser democrática, pois não será efetiva, será falha ao falhar com o direito à aprendizagem, conforme preconizado na LDB.

Contudo, cabe também a este trabalho analisar se as escolas pesquisadas no Rio de Janeiro atendiam às exigências legais. Como suporte legal utilizaremos o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Conforme estabelecido pela meta 19 do PNE, que se trata do estabelecimento da gestão democrática nas escolas e diz que no prazo de 2 anos, os entes federados deveriam assegurar condições para efetivação da gestão democrática. Já a meta 7, foca na qualidade da educação básica em todas as modalidades e estabelece como umas de suas estratégias

apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (PNE, Estratégia 7.16).

Por sua vez, como já vimos, a LDBEN 9.394/96 afirma 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 [...]”.

Por outro lado, em 2018, o município publicou seu Plano Municipal de Educação e estabeleceu a seguinte meta para a gestão escolar: “Meta 19: Assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar, visando garantir a gestão democrática e a escolha de diretores para cada unidade escolar”. Já na meta 15, o plano propõe

garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Nesse sentido, conforme a LDBEN, deveríamos pressupor que, no caso dos gestores, seria a formação superior em Pedagogia ou, sendo licenciados em qualquer disciplina, deveriam poder realizar, pelo menos, uma especialização específica em gestão escolar.

Concomitantemente, na meta 18, o PME traz outra questão importante para a qualificação e valorização profissional do corpo docente e gestor das escolas públicas cariocas:

assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os Sistemas de Ensino e, para o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A seguir, conforme descrito na meta 19, o município criou uma normativa para o provimento do cargo de diretor escolar e diretor adjunto, essa descrita na Resolução SME, nº 20 de 29 de setembro de 2017, que estabelece que o cargo de diretor e diretor adjunto será provido em duas etapas, inscrição e consulta à comunidade escolar. Para isso, deverá ser constituída uma chapa, composta pelos dois candidatos ao cargo que deverão atender às seguintes exigências: ser professor efetivo ou especialista em educação em atividade na SME e ter no mínimo 5 anos em regência de turma em unidade escolar na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro ou a permanência por 3 anos em cargo comissionado ou função gratificada em unidade escolar da rede. Atendendo a tais exigências, a chapa faz sua inscrição e submete documentações exigidas à Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), sendo aprovada a candidatura a chapa é submetida a segunda etapa deste processo, consulta à consulta a comunidade escolar; nesta votam, todos os funcionários da SME lotados na unidade escolar, alunos de até 9 anos completos até 31 de dezembro do ano corrente, 1 responsável pelo aluno independente de quantos filhos esse responsável tenha matriculado na unidade escolar, presidente legal da associação de moradores ou seu representante legal e os professores da unidade. Caberá ao diretor eleito escolher o Coordenador Pedagógico da unidade escolar, caso a estrutura organizacional da mesma exija um, para esse cargo esta resolução não discorre sobre exigências de formação ou outras características, mesmo ele fazendo parte da gestão escolar.

A Resolução SME de nº 20 assinada pelo secretário de educação em exercício à época, César de Queiroz Benjamin, substitui a Resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014 da então

secretária Regina Helena Diniz Bomeny. Nessa última, ficava estabelecido que os candidatos a diretor escolar deverão ter curso superior completo e atenderem, pelo menos, a um destes pré-requisitos:

I - possuírem certificação em Curso de Gestão Educacional Pública oferecido pela Secretaria Municipal de Educação;

II - possuírem MBA em Gestão Educacional ou Gestão Escolar;

III - possuírem Pós-Graduação em Gestão Educacional ou Gestão Escolar ou em Administração Escolar (lato sensu com carga horária mínima de 360 horas/aula) a); e

IV - forem Líderes Cariocas, ou serem os Professores e/ou Especialistas de Educação que tiverem concluído com aprovação o Curso de Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar até 2005 e os concluintes dos Cursos de Pedagogia a partir de 2006.

Além de atender a tais exigências o candidato deveria submeter um plano de gestão com melhoria do desempenho e redução da evasão escolar no momento de inscrição.

Ambas as resoluções estabelecem que o candidato eleito poderá permanecer no cargo por 3 anos. A resolução de 2014 não explicita como aconteceria a consulta à comunidade escolar, mas considera que

são valores da Secretaria Municipal de Educação: gestão democrática e participativa, transparência e ética nas relações internas e externas, responsabilidade com o público e comprometimento com a excelência dos serviços e que profissionais cada vez mais qualificados devem ser submetidos à escolha da Comunidade Escolar para o cargo de GESTOR de Unidade Escolar.

Como nossa pesquisa é realizada nos anos de 2016 e 2017, a resolução que normatizou a candidatura dos diretores entrevistados é a de 2014.

## **2.2 Quem são os gestores escolares do Rio de Janeiro? Uma aproximação a partir das falas de diretores e coordenadores pedagógicos de dez escolas públicas cariocas**

Conforme já foi explicitado na Introdução deste trabalho, essa monografia se vincula à pesquisa denominada “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Silvina Julia Fernández. Nessa seção, portanto, com base no material coletado na sua pesquisa de campo, realizada no período 2016-2017, analisaremos as respostas de diversos integrantes das equipes gestoras das dez escolas participantes dessa pesquisa em função do nosso problema e objetivo de estudo.

Nesse sentido, cabe destacar que

A escolha destas escolas foi realizada seguindo a seleção elaborada para uma pesquisa anterior que incluía escolas [...] de Duque de Caxias, mas também da cidade do Rio de Janeiro, realizada em 2012, na qual tinha sido elaborado um plano amostral baseado em diversos critérios: localização, tipos de escola (1º segmento e 2º segmento), se tem alto ou baixo desempenho na Prova Brasil, e, no caso do Rio de Janeiro, se receberam ou não o prêmio anual de desempenho. “Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas da Prova Brasil de 2009 em tercils. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil”. (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014: 210). “Não selecionamos escolas do segundo tercil, como forma de forçar uma possível distinção em resultados associados ao desempenho médio da escola” (CERDEIRA, 2015, p. 121-122). (FERNÁNDEZ, 2019, págs. 30-31)

A partir da análise da amostra dessas 10 escolas do município do Rio de Janeiro é possível perceber que o perfil dos gestores deste município: 9 são mulheres, 1 tem menos de 35 anos, 4 tem entre 35 e 45 anos e 5 tem idade acima de 46 anos; 5 deles são graduados em Pedagogia e 5 tem graduação em outras licenciaturas; 7 dos gestores possuem alguma especialização na área de gestão educacional, 1 possui especializações em outras áreas e 2 não possuem nenhuma especialização e destes últimos 3 contam somente com o curso da prefeitura como fonte de conhecimentos específicos para gestão. Cabe também frisar que, do total de escolas analisadas, apenas 6 escolas tinham seu PPP completo, o restante tinham PPPs em construção ou tinham um PPP completamente desconexo com a realidade atual da escola.

No que diz respeito à forma como esses gestores conduzem as relações dentro das suas escolas foi possível perceber que, a maioria deles dizem estimular a participação dos responsáveis, dos funcionários, alunos e comunidade na escola através do Conselho Escola Comunidade (CEC), com exceção de uma escola onde a diretora atual declara que recente ex-diretora mantinha a gestão geral dessa escola mais fechada e sem a participação inclusive dos próprios colegas de gestão - importante destacar que havia uma insatisfação com tal figura representativa e por isso em eleição regular a mesma foi substituída deste cargo.

Os diretores dizem considerar importante os resultados de avaliações externas para seus planejamentos, consideram seus alunos com boa capacidade de aprendizagem e comportamento regular. Citam que conseguem relacionar currículo e projetos, mas que as apostilas e exigências da administração central limitam e engessam um pouco a dinâmica dos projetos, tiram um pouco da liberdade de execução por conta do tempo insuficiente para todas as atividades desejadas.

Quando questionados sobre os maiores problemas nas suas gestões e implementação do PPP eles relatam: problemas estruturais, comprometimento dos alunos, gestão tempo x

demanda, apoio para alunos com possíveis problemas relacionados a saúde (diagnóstico e atenção educacional especializada), violência externa e questões financeiras.

Voltando a formação destes gestores, mas especificamente aos cursos de especialização realizados por eles podemos notar que mesmo aqueles gestores que não fizeram ou fizeram cursos de especialização não relacionados à administração escolar afirmam unanimemente que cursos e especializações fazem diferença na sua atuação.

A coordenadora pedagógica de uma das escolas analisadas diz que a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) costuma oferecer capacitações anualmente com inscrição livre e completa dizendo: “Ano passado comecei a fazer. Mas as demandas da escola acabam atrapalhando esse deslocamento.” ou seja, a formação é oferecida, mas não possibilitada pelas demandas cotidianas de trabalho. E quando questionada sobre se tais formações fazem diferença para o trabalho ela responde: “Muita! Muita. Acho que faz muita diferença.” e completa:

Nós tivemos até o ano passado. Curiosamente foi uma professora no Ensino Médio, professora de História, que aí fez também mestrado em Educação e tal e aí ela trabalhava na 11ª CRE. Ela era Articuladora da Gerência de Educação. Excepcional, assim como olhar sobre a educação totalmente diferenciado, não cartesiano. Então, todos os encontros da gente eram motivadores.

Concordando com essa fala, podemos citar outra, de uma gestora que possui especialização e exemplifica bem a importância da formação continuada quando questionada sobre se faz diferença ou não: “Sim, faz sim. Com certeza! [...] Inclusive as pessoas que me conhecem costumam dizer que eu articulo muito a prática com a teoria. E eu acho que de alguma forma eu não conseguiria isso, se eu não tivesse buscado estas leituras acadêmicas”. A fala dessa diretora que é Pedagoga formada pela UERJ, especialista e mestre em educação pelas Universidades Federais do Rio de Janeiro e Fluminense mostra que é quase unânime, tanto entre os que as possuem, quanto para os que não as possuem, que a ideia de que as capacitações específicas fazem relevante diferença na atuação desses profissionais.

Contudo, vale destacar a fala de uma única diretora, que fez ensino médio normal, graduação em Letras e está cursando a terceira capacitação oferecida pela prefeitura e que quando perguntada se estes faziam a diferença na sua atuação afirmou:

Pra mim não! Do jeito que estão esses cursos não. Por exemplo esse que tô fazendo de gestão de conflitos, nada do que ela está dizendo ali modifica minha prática, não sou a melhor diretora, tenho mil defeitos como pessoa, como gestora, mas assim, o que ela fala eu faço sem esses detalhes, eu quando estou fazendo não paro para pensar o que é isso ou aquilo, a gente vai fazendo, não paro pra escrever aquilo bonitinho, assim, o que é ética, moral, diferença entre elas... não tem importância nenhuma para resolver o conflito eu saber o

que e isso ou aquilo, eu tenho é que resolver o conflito e pronto, então aquilo não me diz nada, é só pra fazer prova e ganhar uma notinha.

Ou seja, segundo a sua fala, para esta gestora em específico é a prática que ensina e os conhecimentos pouco importam.

A maioria dos profissionais entrevistados investiram em especializações, como mencionado anteriormente, a grande maioria na área da gestão/administração/supervisão escolar, com exceção de uma coordenadora pedagógica que não possui nenhuma especialização, mas sua formação inicial é Pedagogia. No entanto, essa mesma gestora tem, ainda, a expectativa de fazer alguma formação continuada específica:

Entrevistadora: Isso. Algum outro curso que tenha feito, de Gestão especificamente? [...]

Gestora: A minha Especialização é em Língua Portuguesa.

Entrevistadora: Tem em Gestão especificamente?

Gestora: Não.

Entrevistadora: De coordenação também não?

Gestora: Não!

Entrevistadora: Entendi. A prefeitura não oferece cursos assim?

Gestora: No momento, não. [...] Eu quero fazer por minha conta.

Temos também o caso de um diretor formado inicialmente em Matemática e sem nenhuma especialização em gestão escolar a não ser o curso da prefeitura direcionado aos gestores e uma socióloga com mestrado em Educação com foco em currículo.

Contudo, vale destacar a fala de uma diretora ao ser questionada sobre a importância de suas formações específicas, diz:

Sim, né. Toda formação faz a diferença porque a gente aprende um pouco mais sobre aquilo que você tá trabalhando. Então, sempre tem algo a acrescentar. Por exemplo, o de indicador educacional... me fez enxergar a escola pedagogicamente de uma maneira diferente. Porque eu não tenho que pensar no que eles não têm. Eu tenho que pensar de que maneira eu tenho que igualar...porque eles têm os mesmos direitos.

Fato surpreendente ao constatar que a formação inicial dessa gestora é Pedagogia, o único curso em nível de graduação que oferece a habilitação para atuar na gestão de uma escola, a única graduação que oferece conhecimentos específicos para administração escolar e a fala desta gestora nos leva ao entendimento de que na sua experiência somente esta formação não seria suficiente, que foram as formações de pós graduação que a levaram a enxergar a escola com outro olhar. E fica o questionamento: se para alguns somente a formação inicial em pedagogia não é suficiente, para outros, somente o curso da prefeitura seria? E mesmo que fosse, com que frequência esses cursos deveriam acontecer?



Por fim, foi possível perceber que os entrevistados afirmam considerar importante uma formação específica para atuação no cargo, mas ao serem questionados sobre autores, saberes necessários ou a quem recorrem para a atuação e a resolução de problemas do dia a dia parte dos entrevistados afirmam não lembrar de autores ou trazer respostas generalistas como percebidas nesses diálogos:

Entrevistadora: Vocês acham que essa formação faz diferença na atuação profissional de vocês? A formação específica em Gestão faz alguma diferença?

Diretora-Adjunta: Ah, eu acho que sempre faz.

Diretora: Sempre faz.

Diretora-Adjunta: A gente fez coisa interna também...esses dois cursos...

Entrevistadora: Da prefeitura?

Diretora-Adjunta: É. Na época em que eu tive como diretora, eles fizeram dois anos seguidos uma formação em Gestão também, interna, de cento e poucas horas.

Diretora: É. Eu não fiz. Eu perdi. Perdi.

Diretora-Adjunta: Eu fiz também. Acho que somam. Acho que é válido sim. Acho que ajuda.

Outra colocação que evidencia tais respostas generalistas foi dada por uma coordenadora pedagógica que ao ser perguntada se essa formação faz diferença na sua atuação profissional, responde:

Coordenadora Pedagógica: Lógico que sim. [...] Faz sim. Porque, como a gente tava falando aqui, as coisas acontecem muito rápido. São muitas mudanças o tempo inteiro. Então, acho que é importante sim.

Entrevistadora: Que autores ou leituras você lembra, pode mencionar, sobre planejamento escolar, sobre projeto político-pedagógico e avaliação institucional?

Coordenadora Pedagógica: Nossa! Porque agora, assim, eu trabalhei aqui no projeto pedagógico. Quando eu cheguei aqui, já tinha o PPP. [...] E aí a gente vai só reformulando, né? Então, assim... pior que agora não vem nada assim. Posso não me lembrar de autor específico, infelizmente.

Tais colocações levam à conclusão de que os conhecimentos específicos não são levados em consideração de maneira consciente ao desenvolver suas funções dentro da escola e quando perguntados sobre a quem recorrem em caso de dúvida a maior parte deles diz recorrer aos próprios colegas gestores e uma parte, aos professores, o que fica evidente nestes trechos:

Entrevistadora: Nas situações cotidianas, aqui na escola, antes de tomar uma decisão, a quem você consulta?

Coordenadora Pedagógica: Geralmente, à diretora adjunta... A equipe de direção, mas como ela tem mais tempo, mais experiente assim... Eu converso bastante com ela e depois com o grupo de professores mesmo.

Com outra coordenadora pedagógica a resposta foi bem parecida:

Entrevistadora: Em situações cotidianas, antes de tomar uma decisão, a quem você consulta?

Coordenadora Pedagógica: Antes de tomar uma decisão, qualquer decisão?  
[...] No âmbito escolar?

Entrevistadora: É. Na gestão.

Coordenadora Pedagógica: Normalmente, a direção. [...] Normalmente, a direção. Em alguns casos, eu tomo a decisão sem consultar ninguém. [...] Mas, normalmente sendo uma situação mais delicada, eu vou a direção. Em outros casos, eu tenho autonomia pra resolver.

Esses trechos citados, como podemos ver, também evidenciam o fato de ninguém ter citado o Conselho Escola Comunidade como espaço de consulta para a tomada de decisões, apesar de terem sido eleitos democraticamente e de possuírem Conselho Escola Comunidade em suas escolas. Esses depoimentos nos fazem refletir sobre o que é uma gestão de fato democrática e sobre quais são os fundamentos das decisões tomadas pelos gestores escolares, já que só foram citados os superiores hierárquicos em termos burocráticos, o que pode apontar uma falha de gestão e/ou de conhecimento. Nesse sentido, apesar do reconhecimento da importância tanto da gestão democrática quanto do conhecimento específico em gestão escolar/educacional, não fica evidente nas entrevistas que tal reconhecimento leva esses gestores a investirem e dar devida atenção a esses aspectos na hora de agir como profissionais da educação ocupando cargos de gestão escolar, ou seja, aos saberes pedagógicos específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, não seria justo dizer quais foram as repostas para o nosso objetivo sem antes citar a luta, sim, a luta pelo reconhecimento do pedagogo e da sua formação. Passamos das escolas normais para a criação dos Institutos de Educação, depois para o estabelecimento do curso de pedagogia como um curso de ensino superior e de um curso generalista para um curso amplo, mas com habilitações específicas. Entendendo assim que o pedagogo necessita de conhecimentos distintos para suas distintas atuações até compreender e legitimar por lei que o gestor escolar deve ser um profissional de curso superior ou pós-graduação.

Sendo assim, podemos passar da parte em que questionamos essa formação para compreendê-la, já que tantas etapas e obstáculos foram superados para consolidar esse profissional, seria justo, ou melhor, inteligente, abrir brechas para que outros profissionais, não menos capazes, mas com outras formações ocupassem o lugar que por legalidade e legitimidade pertence ao pedagogo? Não, eu respondo. Mas essa resposta não é a realidade das escolas... Assim como a lei que determinou em 1996 que o pedagogo é quem deveria gerir uma escola não influenciou que as universidades adaptassem seus currículos para dar suporte a essa formação gestora, continuando com o foco na formação docente até o ano de 2006, os entes federados ainda não reconheceram que a experiência docente não é o fator principal para escolha de um gestor escolar. Experiência docente é um fator importante e enriquecedor, mas o fator determinante é a formação específica deste gestor, como cita a meta 19 da LDBEN 9.394/96. Neste sentido cabe ressaltar que apesar de que, pela ótica pedagógica, os critérios de escolha dos gestores escolares não serem os mais eficazes, na ótica legal, os entes federados respeitam e cumprem com as determinações, no entanto se aproveitando das brechas deixadas pela mesma.

Com isso fica explicado porque ao abordar gestores escolares e questioná-los sobre suas formações, inúmeras são as possibilidades para esta resposta. Mas o que este trabalho também mostrou é que apesar da especificidade exigida e da pluralidade encontrada esse não um fator que determina diretamente o sucesso ou fracasso de uma escola. Pois, ao entrevistar 10 gestores escolares de 10 escolas públicas do município do Rio de Janeiro onde foi possível traçar um perfil e analisar suas atuações com base nas suas falas, não foi possível observar severas diferenças de rotinas, comportamento diante das situações diversas do dia a dia, concepção de educação e desempenho dos alunos. Mas é possível observar que mesmo que o gestor tenha formação adequada e experiência para o cargo se ele não tiver consciência de que suas ações

impactam diretamente no aprendizado de seus alunos, essa gestão pode não ser de fato uma gestão democrática e, com isso, buscar também ser eficaz. Entretanto, foi possível notar uma maior tendência de autorresponsabilidade sobre essa consciência nos gestores que possuem formação mais adequada à gestão. Sendo assim a formação específica faz diferença desde que os saberes empregados sejam de fato aprendidos e aplicados, pois foi possível observar profissionais com formações distintas e ações parecidas, como se atuassem somente dando continuidade ao que já é conhecido como gestão ao senso comum, e não incorporando de fato as ações e posturas que condizem com a de um gestor escolar formado devidamente e escolhido democraticamente.

Por fim, podemos dizer que este trabalho ratifica a importância de uma formação específica sólida e deixa como linha de estudo para trabalhos futuros o questionamento de como deve ser e que conhecimentos deve abranger essa área acadêmica para a formação de um especialista em gestão escolar/educacional, acreditando que quanto mais pesquisas dedicadas a este assunto mais consolidado se torna a área de conhecimento e o do papel do gestor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Daniela Patti do. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.20, n.03.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA. In: *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág. 116-138 (fev - mai 2016): “Artes de ser professor”.

WERLE, Flávia Obino Correa. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DO CONTROLE DE RESULTADOS A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

CANEDO, Maria Luiza. SALES, Ana Luiza Honorato. DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. In: *Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes da pesquisa*. Curitiba, 2018. p. 61-81.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado, GIODANO, Emília. O PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL. In: *Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes da pesquisa*. Curitiba, 2018. p. 39-61.

NEVES, Camila. Sangue, suor e lágrimas. Uma proposta de olhar sistêmico para a educação do Rio de Janeiro. In: DALMON, Camilo; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe. **Políticas Educacionais no Brasil. O que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018.p.112-134.

CALIXTO, Eulália. A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais. 2010. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2010.

WERLE, Flávia Obino Correa. FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Uma tentativa de periodização. In: Cad. de Pesq., São Paulo, 82 , pág. 67-84, ago. 1992.

SIQUEIRA, Carlos Eduardo Borges da Cruz. A adoção do modelo gerencial na gestão educacional: Uma percepção de gestores escolares da rede pública municipal do rio de janeiro. 2016. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 20 de dezembro 1996. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>

RIO DE JANEIRO, Plano Municipal de Educação, lei n° 6.362 de 28 de maio de 2018. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9431346/4254638/PlanoMunicipaldeEducacaoPME.pdf>>

## ANEXO 1

Nível de proficiência do 5º ano em Leitura e Interpretação (Português) e Resolução de problemas (Matemática) nos anos de 2015 e 2017.



**49%**

2015

5º ano, Resolução de Problemas (Matemática)

**14%** **Avançado** (6.682 alunos\*)  
Além da expectativa

**35%** **Proficiente** (17.270 alunos\*)  
Aprendizado esperado

**39%** **Básico** (19.546 alunos\*)  
Pouco aprendido

**12%** **Insuficiente** (6.114 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

Presença na Prova Brasil

De 49.697 alunos, 46.241 realizaram a Prova Brasil.

93% de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep. Classificação não oficial.

**49%**

2017

5º ano, Resolução de Problemas (Matemática)

**12%** **Avançado** (6.071 alunos\*)  
Além da expectativa

**37%** **Proficiente** (19.066 alunos\*)  
Aprendizado esperado

**38%** **Básico** (19.783 alunos\*)  
Pouco aprendido

**13%** **Insuficiente** (6.709 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

Presença na Prova Brasil

De 51.553 alunos, 47.434 realizaram a Prova Brasil.

92% de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2017, Inep. Classificação não oficial.



Nível de proficiência do 9º ano em Leitura e Interpretação (Português) e Resolução de problemas (Matemática) nos anos de 2015 e 2017.



17% **Insuficiente** (7.313 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

Presença na Prova Brasil  
De 42.658 alunos, 36.576 realizaram a Prova Brasil.

86% de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep. Classificação não oficial.

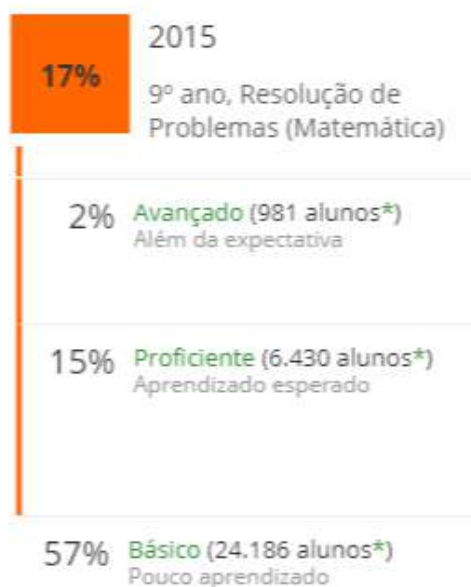


12% **Insuficiente** (5.328 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

Presença na Prova Brasil  
De 42.020 alunos, 36.759 realizaram a Prova Brasil.

87% de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2017, Inep. Classificação não oficial.



**26%** **Insuficiente** (11.115 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

**22%** **Insuficiente** (9.264 alunos\*)  
Quase nenhum aprendizado

**Presença na Prova Brasil**

De 42.658 alunos, 36.576 realizaram a Prova Brasil.

**86%** de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep. Classificação não oficial.

**Presença na Prova Brasil**

De 42.020 alunos, 36.759 realizaram a Prova Brasil.

**87%** de taxa de participação.

Fonte: Prova Brasil 2017, Inep. Classificação não oficial.