REFLEXÃO E AÇÃO

ARTIGO

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL, EM INSTITUIÇÕES DE MINAS GERAIS - BRASIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

THE TRAINING OF THE SCHOOL MANAGER IN THE PRESENTIAL PEDAGOGY COURSE, IN INSTITUTIONS IN MINAS GERAIS - BRAZIL: A DOCUMENTAL ANALYSIS

LA FORMACIÓN DEL GESTOR ESCOLAR EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA PRESENCIAL, EN INSTITUCIONES DE MINAS GERAIS - BRASIL: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

Talis Augusto de Souza Silva[1]
Regina Magna Bonifácio de Araújo[2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a formação do gestor escolar nos cursos presenciais de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. O objetivo principal foi analisar esses cursos em relação à formação inicial do gestor escolar. Na investigação, de base documental, foram examinadas matriz curricular, projeto pedagógico e ementário de cada curso. A análise dos dados foi realizada pelo método de análise de conteúdo. Identificamos que é destinada uma pequena carga horária para a formação do gestor escolar, embora os projetos pedagógicos garantam uma formação de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que define que os egressos devem estar aptos para atuar na docência, na gestão e na difusão do conhecimento. Algumas instituições não oportunizam atividades de estágio específico na área da gestão e algumas disciplinas ofertam conteúdos em torno da Nova Gestão Pública no cenário educacional.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação do pedagogo. Formação do gestor escolar. Nova Gestão Pública.

ABSTRACT

This article presents the results of research, the objective of which was to study the formation of school managers in the presential Pedagogy major courses of Minas Gerais' IESs (Instituições de Ensino Superior). Our objective was to analyze these courses in what concerns the initial formation of school managers. In our investigation, which has a documental character, we examined curriculum syllabuses, pedagogical projects and emmentary of each course. The data analysis was done by content analysis. We identified that a small hour charge is destined for school managers' formation, though the pedagogical projects ensure a formation in accordance with Resolution CNE/CP n. 01/2006, which defines that the egress must be apt to act in decency, management and diffusion of knowledge. Some institutions do not offer opportunities for stage specific activities in management, and we noticed that some courses offer content about Nova Gestão Pública in the educational field.

Keywords: Pedagogy. Pedagogue formation. School manager formation. Nova Gestão Pública.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objeto de estudio fue la formación del gestor escolar en cursos presenciales de Pedagogía en Instituciones de Educación Superior del estado de Minas Gerais. El objetivo principal fue analizar estos cursos en relación con la formación inicial de gestores escolares. Esta investigación, de base documental, examinó el currículo, el proyecto pedagógico y el programa de cada curso. El análisis de datos se realizó a través del método análisis de contenido. Se identificó que se destina una pequeña carga horaria a la formación de gestores escolares, aunque los proyectos pedagógicos garantizan la formación de acuerdo con la Resolución CNE/CP n.º 01/2006, que establece que los graduados deben estar preparados para actuar en la docencia, la gestión y la difusión del conocimiento. Algunas instituciones no ofrecen prácticas profesionales específicas en el área de gestión, y se observó que algunas asignaturas ofrecen contenidos relacionados con la Nueva Gestión Pública en el ámbito educativo.

Palabras clave: Pedagogía. Formación del pedagogo. Formación del gestor escolar. Nueva Gestión Pública.

Submetido para publicação: **24/09/2025**
Aceito para publicação: **19/12/2025**

[1] Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil – https://orcid.org/0000-0001-8247-5082– talis.silva@aluno.ufop.edu.br
[2] Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil – https://orcid.org/0000-0001-7289-5876– regina.araujo@ufop.edu.br

https://doi.org/10.17058/rea.34.20665

Este conteúdo é licenciado sob forma de uma Licença Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação do gestor escolar nos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas, modalidade presencial, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, estaduais e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), no estado de Minas Gerais. O objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir de pesquisa documental, como estão estruturados os cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, em Minas Gerais, no que diz respeito à formação inicial do gestor escolar. Os resultados parciais da investigação foram apresentados, por Silva e Araújo (2022), no 8º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente/III Simpósio Educação, Formação e Trabalho e na 15ª Reunião Regional ANPED Sudeste: Educação Democracia e Justiça Social no Desafio Urgente da Reconstrução Nacional (Silva, 2022).

Para esta análise, delineamos alguns objetivos específicos: constatar, nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Pedagogia ofertados em Minas Gerais, a presença de referências à formação do gestor escolar; identificar as disciplinas voltadas para a formação do gestor escolar presentes nas matrizes curriculares desses cursos; analisar as ementas das disciplinas voltadas para a formação do gestor escolar para identificar as bases dessa formação.

Embora os documentos legais que sustentam esta investigação façam uso da expressão "administração escolar", assumimos, na pesquisa, o conceito de gestão escolar, que permite "superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes" (Lück, 2006, p. 43).

Conforme previsto na legislação, a formação do gestor escolar se dá em cursos de licenciatura em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para egressos de outras licenciaturas. O egresso do curso de Pedagogia, segundo a legislação vigente, recebe uma formação que lhe permite atuar como professor e como gestor escolar. Isso nos permite tecer as seguintes indagações: a matriz curricular dos cursos de Pedagogia das IES no estado de Minas Gerais abarca a formação para atuação profissional do gestor escolar? O que essas instituições declaram em seus projetos pedagógicos sobre uma formação voltada para atuação profissional do pedagogo como gestor escolar? Quais disciplinas são ofertadas por esses cursos que contemplam a formação do gestor escolar? As ementas das disciplinas referentes à gestão escolar visam à formação e atuação do gestor em uma perspectiva democrática?

Compreendemos a importância do gestor no ambiente escolar, bem como entendemos o quão complexa é a formação desse profissional, que precisa estar em constante processo de formação para atender às demandas educacionais e sociais da comunidade com a qual trabalha. Segundo Lück (2009, p. 15), a ação do gestor "será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola". Ainda de acordo com a pesquisadora, com uma base sólida de formação, o gestor escolar terá subsídios para desempenhar bem a sua função.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/GESTOR CONSIDERANDO AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Ao longo dos anos, tivemos algumas legislações que, direta ou indiretamente, estão ou estiveram relacionadas à formação do gestor escolar. A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e o Parecer CNE/CP n.º 04/2021 são os documentos mais recentes e abordam aspectos relacionados à formação de professores e dos gestores escolares.

A partir da publicação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, inicia-se um processo de discussão contra o fracionamento do curso de Pedagogia, o que afeta a formação ampla desse profissional para atuação docente e seu exercício em atividades relacionadas à gestão escolar. De acordo com o Fórum Nacional Popular de Educação ([FNPE], 2019), as proposições da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 desconsideram políticas públicas já instituídas e vivenciadas, dão enfoque muito amplo a aspectos mercantilistas, retomam aspectos de uma Pedagogia voltada para a consolidação de competências, além de não considerarem a diversidade nacional, a autonomia das IES e relativizarem as contribuições da prática de estágios supervisionados, o que é um retrocesso das conquistas que o meio educacional obteve com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

Ao analisar a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, é perceptível a intenção de engessar os cursos de licenciatura, diante da determinação de seguirem uma Base Nacional Comum de Formação. Uma das concepções das novas diretrizes se relaciona à formação padronizada para a maioria dos professores em um país muito desigual e diverso, o que desconsidera o contexto dos professores e das instituições. A partir do texto, podemos perceber que a formação do gestor escolar no curso de Pedagogia surge como uma opção para o aluno. Ao preconizar que a formação do gestor escolar pode se dar pelo curso de Pedagogia, em forma de aprofundamento de estudos, transparece a intenção de retornar às habilitações nesta licenciatura. Nesse sentido,

para o licenciando atuar nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica, terá de cursar carga horária extra, complementar à definida para o curso.

Com o intuito de aprofundar a temática da formação do gestor escolar, apresentaremos alguns pontos do Parecer CNE/CP n.º 04/2021, que tratam da formação inicial e continuada dos diretores escolares.

A criação de uma Base Nacional Comum de Formação para o diretor escolar veio de forma complementar, uma vez que já temos homologadas as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e que, nesses documentos, não foi contemplada a formação, inicial e continuada, de profissionais que assumem a função ou o cargo de gestores escolares. De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 04/2021, espera-se, do profissional gestor,

> não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2021, p. 1).

Ao longo do documento, a figura do gestor é retratada como um líder de sua equipe. A esse respeito, Lück (2009) confirma que a liderança deve ser intrínseca à função do gestor escolar, um profissional capaz de possibilitar e colaborar para que a escola seja um ambiente de aprendizagem e formação integral dos educandos, que devem ser preparados para atuar de forma crítica na sociedade.

O Parecer CNE/CP n.º 04/2021 faz uma contextualização sobre o processo formativo do gestor escolar e indica o estudo de Oliveira, Paes de Carvalho e Brito (2020), intitulado "Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras", cujos autores discutem a temática com o objetivo de identificar se os egressos dos cursos de licenciatura se sentem preparados para atuação nas atividades relacionadas à gestão escolar e institucional. Há uma precariedade na formação e no preparo dos licenciandos "para os desafios que o exercício da direção escolar apresenta nas escolas brasileiras, em particular na gestão da escola pública" (Brasil, 2021, p. 2-3).

O estudo de Oliveira, Paes de Carvalho e Brito (2020) sinaliza justamente a precariedade na formação inicial do gestor escolar. Foi a partir da compreensão da relevância da atuação desses profissionais que o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho

Nacional de Educação (CNE) uma proposta para definir as competências do gestor escolar e instituir uma matriz comum de formação. Essa matriz é uma tentativa de estabelecer parâmetros que dizem respeito ao exercício profissional dos gestores.

O Parecer CNE/CP n.º 04/2021 apresenta quatro dimensões do trabalho do gestor escolar: político-institucional; pedagógica; administrativo-financeira; e pessoal e relacional. Para cada dimensão do trabalho, são elencadas competências e atribuições específicas. Ao todo, são quatro dimensões do trabalho, 24 competências e 117 atribuições. Essa matriz compreende e orienta a formação inicial e continuada de gestores.

Para Silva (2022), ao propor uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, fica evidente a intenção de transpor, para o meio educacional, características neoliberais, que se distanciam de uma gestão escolar democrática. Ao definir competências que o profissional gestor deve possuir, sem considerar toda a diversidade cultural existente, "a Matriz reforça uma visão pragmática que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais" (ANPAE, 2019, n.p.). Ainda de acordo com Silva (2022), ao propor um modelo idealizado e individualizado de gestão educacional, essa matriz também focaliza a atuação desses profissionais com relação a questões altamente burocráticas, o que reforça atitudes autoritárias em detrimento de práticas coletivas e colaborativas, bem como coloca, nesses profissionais, a responsabilidade pela garantia de uma educação pública de qualidade.

Para Severo e Pimenta (2022), o curso de Pedagogia, dentro de um contexto de reformas neoconservadoras, volta a ficar em evidência em decorrência das discussões e consequências, para a licenciatura, da publicação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. De acordo com essa resolução, a formação de professores "pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica" (Brasil, 2019, p. 2). Para os pesquisadores, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 ignoram a concepção e a definição da Pedagogia como Ciência da Educação e a definição em torno do conhecimento pedagógico. Entretanto, a resolução de 2015 foi reconhecida, pela comunidade acadêmica, como "fruto de diálogos mais amplos entre o CNE e atores sociais de diferentes esferas interessadas no tema da formação docente, com destaque para as entidades científicas" (Severo; Pimenta, 2022, p. 9). A substituição da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 visa atender aos interesses da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2016, ou seja, ocorreu a partir da necessidade de alinhar a formação de professores à BNCC, que "corporifica um discurso reformista gestado sob o ideário neoliberal, no qual os currículos prescritos são

reificados como instrumentos de garantia de direitos de aprendizagem" (Severo; Pimenta, 2022, p. 9).

Diante disso, podemos perceber o quanto essas novas políticas estão alinhadas a uma concepção de educação calcada no viés mercantilista, em que o caráter social do processo educativo dá lugar a uma educação cuja qualidade é aferida por resultados quantificáveis, característica da Nova Gestão Pública, presente na Resolução n.º 02/2019 e que visa "desmontar as licenciaturas na medida em que prescreve orientações curriculares pautadas no utilitarismo, no ensino como modelagem comportamental e na ênfase por resultados medidos por meio de avaliações externas" (Severo; Pimenta, 2022, p. 11). A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e o Parecer CNE/CP n.º 04/2021 trazem concepções ancoradas na perspectiva da Nova Gestão Pública, ao incorporarem ao meio educacional características inerentes ao sistema empresarial e desconstruírem a educação na perspectiva do bem-estar social.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No Brasil, a criação e a implementação de políticas educacionais sofrem influência direta de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais organismos têm orientado a implementação de políticas públicas em países periféricos, com o objetivo "de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970" (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.139). Também consideram que o sistema educacional deve desenvolver ações com vistas ao desenvolvimento de "habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico", a contribuição "para a redução da pobreza e desigualdade" e a transformação de "gastos na educação em resultados educacionais" (Banco Mundial, 2010, p. 23). Essa concepção faz transparecer que o Banco Mundial atribui, ao sistema educacional, a responsabilização pelo crescimento econômico, ao transpor características fundantes do sistema capitalista: alta produtividade, eficiência e eficácia.

No Brasil, a educação calcada na perspectiva mercantilista se materializa por meio de reformas do Estado, que são "influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.139), e têm um olhar voltado para a "educação básica, a

descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares" (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.140).

É nesse contexto de reformas que foram implantados os sistemas de verificação de rendimento discente, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o Exame Nacional de Cursos, em 1995; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. O documento elaborado pelo Banco Mundial, *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (2010), fez uma análise da situação educacional no Brasil durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Por meio dele, é possível verificar a ênfase dada aos sistemas de avaliação em larga escala implantados no Brasil. A evolução dos indicadores é inegável, porém é necessário fazer uma análise crítica dos dados gerados, que desconsideram inúmeras contextos no interior das escolas, como taxas de analfabetismo, crescimento da violência, baixos salários dos profissionais (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.150).

Ainda de acordo com Mota Junior e Maués (2014, p. 1.139), a educação, nesse novo cenário, começou a ser percebida "não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores". A educação passa a ser um instrumento de formação de mão de obra para atender "às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos" (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.139). Nesse contexto, ficam em evidência as discussões sobre a Nova Gestão Pública (NGP), ou novo gerencialismo, que, nas palavras de Marques (2020, p. 3), "pode ser considerada um movimento de reforma do Estado, cujo objetivo era responder à crise econômica dos anos 1970, dentro do marco da regulação capitalista". Ainda de acordo com Marques (2020, p. 5), "os primeiros registros da NGP na educação são da década de 1980, na reforma educacional britânica, que teve repercussões diretas na gestão das escolas".

Para Junquilho (2002 *apud* Marques, 2020, p. 3), a NGP apresenta algumas características básicas, como "a importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas tais como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados". A NGP influencia diretamente a atuação dos gestores escolares, pois delega a eles a responsabilidade pela garantia da qualidade da educação e pela eficiência do processo educacional.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a NGP começou a ser implantada em diversas redes para buscar atingir uma "qualidade" na educação por meio de mudanças na estrutura do

Estado e do processo educativo. Cóssio (2018) explica que a NGP surge objetivando a modernização da gestão pública e implica em introduzir, no serviço público, princípios e práticas do setor privado, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de estabelecer parcerias para a execução de ações que, antes, eram exclusivas do Estado (governança). Esse período, pós-ditadura civil-militar, foi marcado por intensos movimentos sociais em prol da ampliação do direito à educação pública. Para Oliveira (2015), tais mudanças vieram acompanhadas de uma reestruturação da gestão educacional, justificada como uma necessidade de modernização da administração pública, em que a avaliação se tornou um mecanismo de regulação. "No quadro da nova gestão pública, sob os auspícios da 'governança', há forte atuação de parceiros, com destaque ao empresariado, sob diferentes formas e modalidades" (Cóssio, 2018, p. 70).

Diferentemente do movimento de privatização em destaque durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, atualmente, não há um movimento de transferência direta do setor público para o privado, entretanto, esse movimento de parcerias sinaliza uma nova forma de privatização no contexto da NGP. É importante destacar que essa busca por eficiência e bons resultados nas avaliações em larga escala desconsidera o caráter social da educação, pois não contempla as especificidades e desigualdades presentes no meio educacional (Cóssio, 2018).

Para Cóssio (2018, p. 69), essa "concepção de qualidade na lógica empresarial está atrelada ao rendimento escolar, passível de verificação através de testes padronizados". Essa busca constante por resultados satisfatórios, que comprovem a eficiência do processo educacional, acarreta uma desconstrução da educação como direito de todos, e atribui às instituições escolares um caráter empresarial, com "metas a perseguir e cujo monitoramento do processo é feito a partir da mensuração dos resultados obtidos nos testes em larga escala realizados pelos estudantes" (Oliveira, 2015, p. 642). O processo de avaliação no contexto da NGP tem como objetivo regular e controlar o sistema de ensino, além de monitorar os resultados aferidos nas avaliações externas.

> Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na "indiscutível" racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação (Oliveira, 2015, p. 640-641).

A reforma na educação pública vai se consolidando a partir de dois princípios basilares: qualidade e eficiência. “A qualidade na educação é inegavelmente desejável; entretanto, é preciso ter clareza de qual qualidade se está falando” (Cóssio, 2018, p. 69), ou seja, a qualidade educacional, na perspectiva democrática, está diretamente ligada ao aspecto social da educação e à emancipação dos sujeitos, enquanto a qualidade educacional, na lógica empresarial, está atrelada ao alto rendimento e aos resultados satisfatórios. Nesse novo cenário, as políticas educacionais “seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem” (Oliveira, 2015, p. 627).

Gewirtz e Ball (2011) consideram duas vertentes da gestão educacional: a gestão escolar do “bem-estar social”, ligada ao aspecto social da educação, e a gestão escolar do “novo gerencialismo”, associada às práticas mercantilistas no ambiente escolar. As ações do Estado no regime do bem-estar social vão muito além de um controle interno, pois “envolve[m] um estilo de direção (ou forma de gerenciar) e crenças particulares sobre os fins e propósitos da liderança” (Gewirtz; Ball, 2011, p. 197).

O discurso e a concepção de educação no modelo de gestão do bem-estar social foi se modificando ao longo dos anos. Os mais populares estão atrelados à “igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, escola não seletiva, antirracismo, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social” (Gewirtz; Ball, 2011, p. 198). Dessa forma, o “novo diretor”, para atuar no contexto da gestão gerencialista, se preocupa com o rendimento, a qualidade e os resultados, mensurados nas avaliações em larga escala.

A partir dessas reflexões, podemos identificar que a gestão, no contexto da NGP, está centrada em concepções empresariais, tecnicistas e burocráticas, o que se afasta do modelo de gestão do bem-estar social, que compreende o caráter humano e social da educação, uma ferramenta capaz de transformar a realidade social.

De acordo com Gewirtz e Ball (2011), a gestão se tornou, nos últimos anos, ponto central de reformas políticas. A gestão representa a inserção de um novo modelo de poder no setor público, no qual é atribuída, ao gestor escolar, uma característica mais controladora, autoritária e fiscalizadora, que compromete os princípios de uma gestão escolar democrática. O gestor trabalha com foco em atingir as metas propostas e deixa de lado o caráter social da educação, o que fragiliza os princípios da gestão escolar democrática, uma vez que se torna um profissional mais controlador e autoritário. A desconstrução do caráter social da educação, bem

como a transposição de práticas e características do setor privado ao meio educacional, já sinaliza obstáculos para a garantia de uma gestão escolar democrática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza, acadêmica e cientificamente, todo o movimento reflexivo que o pesquisador faz em torno do seu objeto de conhecimento (Ghedin; Franco, 2011), a investigação que resultou neste artigo se fundamentou em uma abordagem qualitativa que, para Lüdke e André (1986, p. 14), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Nessa abordagem, utilizamos, como método de coleta de dados, a pesquisa documental, técnica que permite conhecer documentos e analisá-los. O estudo também se caracterizou, quanto aos seus objetivos, como pesquisa de natureza exploratória, pois visou "levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto" (Severino, 2007, p. 123).

Para Bardin (1977), uma pesquisa de cunho qualitativo, como a documental, requer do pesquisador um processo de categorização de informações e de dados. Nessa perspectiva, optamos por fazer a análise do material considerando duas grandes questões: o que, nas matrizes curriculares e nos ementários, diz respeito ao processo de formação do gestor escolar? O que dizem os PPC de Pedagogia do estado de Minas Gerais com relação ao objetivo do curso, ao perfil do egresso e às competências e habilidades do egresso tendo em vista a formação e atuação profissional do gestor?

Para o exame dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que se organiza em torno de três polos cronológicos que se complementam: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados. Na primeira fase, fizemos a organização do material coletado, com o objetivo de "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Bardin, 1977, p. 95). Escolhemos os documentos que seriam analisados (PPC, matriz curricular e ementário); selecionamos indicadores, como carga horária, disciplinas voltadas à formação do gestor, compromisso das IES com a formação do

pedagogo/gestor; e buscamos, dentre esses indicadores, aproximações e distanciamentos. Esses elementos subsidiaram a interpretação final dos dados coletados.

Na segunda fase, realizamos a exploração do material coletado, com uma "administração sistemática das decisões tomadas [...], e que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin, 1977, p. 101). Em seguida, passamos ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS IES MINEIRAS

O objetivo da pesquisa foi identificar como vem sendo ofertada a formação do pedagogo, modalidade presencial, em 13 IES mineiras. As instituições públicas federais enfocadas foram: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) foram as instituições estaduais, enquanto a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) foi a IES privada selecionada.

A análise partiu das informações das matrizes curriculares e dos ementários, e foi complementada pelas informações contidas nos PPC, com o objetivo de analisar como estão estruturados os cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, no estado no que diz respeito à formação inicial do gestor escolar. No primeiro momento, realizamos uma triagem em cada matriz curricular e no PPC com o intuito de identificar quantas e quais disciplinas são ofertadas nesses cursos de graduação que estão diretamente relacionadas à formação do gestor escolar e à sua atuação nas atividades de gestão. Na sequência, realizamos a tabulação das informações e iniciamos a análise de cada PPC e ementário das disciplinas selecionadas.

A partir da leitura e da análise das matrizes curriculares, dos ementários e dos PPC, percebemos que a formação do pedagogo em Minas Gerais ocorre de maneiras distintas, pois

são diferentes as percepções sobre o papel[3] desse profissional, seja em espaços escolares ou não escolares. Dentre os 13 cursos de Pedagogia ofertados em Minas Gerais, o ofertado na UFU (Campus Santa Mônica) é organizado em séries anuais; o da UEMG é disponibilizado em núcleos formativos semestrais, enquanto os demais ocorrem em períodos semestrais. Em relação aos objetivos do curso de Pedagogia, os PPC estão bem alinhados à Resolução CNE/CP n.º 01/2006 e à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, porém existem diferentes enfoques no processo de formação do pedagogo, como no caso da UNIMONTES e da UNIFAL, que não ofertam estágio na área da gestão escolar ou institucional. Essas propostas de formação sem uniformidade geram um processo de formação do pedagogo diversificado em cada IES de Minas Gerais.

Quanto à carga horária total das licenciaturas, todos os cursos de Pedagogia atendem ao mínimo de 3.200 horas de formação, conforme determina a Resolução CNE/CP n.º 01/2006 e a Resolução CNE/CP n.º 02/2015. O curso da UEMG possui a maior carga horária, com 4.200 horas, e o curso da PUC-Minas oferece a menor, com 3.213 horas.

Com relação à carga horária das disciplinas que visam formar o pedagogo para atuar em atividades de gestão, a UFU (Campus Uberlândia) reserva 19,5% de sua carga. A UNIFAL destina a menor carga horária para formação do gestor escolar, 3,5% do total. Percebemos que, embora a carga horária seja reduzida, as IES, de modo geral, oportunizam discussões relevantes durante o processo de formação do pedagogo, como observamos na leitura e análise dos ementários dos cursos. Um exemplo é a disciplina de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, presente na matriz curricular de todos os cursos de Pedagogia que fizeram parte da pesquisa, uma das que sustentam a formação do pedagogo, sobretudo por sua atuação em atividades de gestão escolar, institucional ou de implementação de políticas públicas.

Ao examinar os PPC de Pedagogia, verificamos que o documento da UFU (Campus Santa Mônica) é o mais antigo e o único anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, homologadas em 2006. O PPC de Pedagogia da UFOP, por sua vez, é o mais recente. Os PPC da UEMG e da UNIFAL foram aprovados no mesmo ano de publicação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, enquanto os PPC da UFV e da UFOP foram aprovados após a homologação desta resolução. Em nenhum dos PPC há informações sobre qualquer reformulação do curso a partir da nova resolução de formação de professores.

[3] Há IES nas quais, embora os PPC estejam alinhados à Resolução CNE/CP n.º 01/2006 e à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, não ofertam estágio supervisionado em gestão escolar. Os egressos tendem a ter mais confiança em atuar em atividades na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (Albuquerque *et al.*, 2017).

Também não há registros de que esses documentos tenham considerado a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 no processo de estruturação dos seus cursos.

Realizamos a análise dos PPC considerando três categorias: objetivo do curso de Pedagogia; perfil do egresso; e habilidades/competências com foco na gestão. Com relação aos objetivos do curso, percebemos que estão bem alinhados à Resolução CNE/CP n.º 01/2006 e à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, ou seja, há uma atenção em garantir a formação de professores para ministrar aulas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, em áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos e em atividades relacionadas à gestão escolar e institucional. O PPC da UFU (Campus Santa Mônica), aprovado em 2005, seguiu a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (1999) e garantiu a formação do pedagogo para atuar nas áreas que viriam a ser indicadas pela resolução que instituiu as DCN (2006). De acordo com os PPC de Pedagogia, há uma preocupação em garantir, aos egressos, uma formação ampla e sólida, que tem a docência como eixo estruturante do processo formativo do pedagogo.

Embora os PCC estejam de acordo com as diretrizes de 2006 e de 2015 e mencionem a atuação do pedagogo em atividades de organização, planejamento e gestão, identificamos que a UNIMONTES e a UNIFAL não ofertam estágio na área da gestão escolar ou institucional. De acordo com os dois PPC, o discente terá contato com as atividades de gestão durante o estágio na área docente, diferentemente de todas as outras IES, que ofertam estágio em gestão. Ressalta-se que o foco do estágio em gestão da UFV está na atuação do coordenador pedagógico.

Com relação ao perfil do egresso, percebemos que há uma preocupação das IES com a atuação do pedagogo no meio profissional. Espera-se que tenham compromisso com o processo educativo, que atuem com ética, justiça e democracia, busquem aperfeiçoamento profissional e atuem considerando a diversidade social e cultural existente. Ao término da graduação, o pedagogo deve ter consciência do seu papel social no processo educacional e para a sociedade.

Na categoria habilidades/competências com foco na gestão, percebemos que as IES se apropriaram das informações da Resolução CNE/CP n.º 01/2006 e da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, normativas que indicam, como objetivo, a garantia de que, dentre outras competências, os egressos do curso de Pedagogia sejam capazes de participar e atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica. A esse respeito, o Parecer CNE/CP n.º 04/2021 define, como competência específica do gestor escolar, “implementar e coordenar a gestão democrática na escola” (Brasil, 2021, p. 10). Percebemos que os PPC de Pedagogia, em

geral, se preocupam com a construção de uma concepção de gestão em uma perspectiva democrática, conforme evidenciado nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia da UEMG, UNIMONTES, UNIFAL, UFJF, UFLA, UFOP, UFSJ, UFU (Campus Pontal), UFVJM e PUC-Minas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados gerados por esta pesquisa evidenciam que a formação de pedagogos no estado de Minas Gerais é ofertada considerando a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura e a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que 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. Cabe salientar que, em nenhum PPC, há menção à atual resolução de formação de professores, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, tampouco ao Parecer CNE/CP n.º 04/2021, que trata do processo de formação inicial e continuada de diretores escolares.

Foi constatado, por meio dos PPC, que esses cursos de Pedagogia visam formar o pedagogo para atuar na docência, na gestão escolar e institucional e na produção e difusão do conhecimento, como determina o art. 4º da resolução de 2006. Entretanto, há, de forma geral, nos PPC dos cursos de Pedagogia de Minas Gerais, pouca atenção para a formação do profissional gestor, o que pode ser comprovado a partir da análise das matrizes curriculares dos 13 cursos de Pedagogia avaliados nesta pesquisa e também a partir dos dados do estudo desenvolvido por Albuquerque *et al.* (2017). Identificamos que é destinada uma pequena carga horária para a formação do gestor, em média 8,33% da carga total das licenciaturas, o que está em consonância com as considerações de Albuquerque *et al.* (2017) acerca da confiança dos egressos do curso de Pedagogia ao assumirem atividades de docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em detrimento de outras funções.

Considerando a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que define as diretrizes de formação de professores, podemos verificar que esse processo formativo tende a se tornar ainda mais frágil, uma vez que a formação do gestor escolar se dá em nível de aprofundamento de estudos, o que favorece o desmonte das licenciaturas (Severo; Pimenta, 2022). Em decorrência da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, houve a publicação do Parecer CNE/CP n.º 04/2021, para definir uma matriz comum de formação de gestores escolares a partir da definição de competências

comuns, mas que desconsidera a diversidade nacional e as peculiaridades de cada IES. Essa resolução encontra-se muito alinhada ao conceito de NGP por inserir, no meio educacional, características do mundo capitalista e tratar a educação como um processo de formação de mão de obra (Mota Junior; Maués, 2014).

A partir da análise dos PPC e dos ementários, foi possível constatar que algumas IES já trabalham em torno dos conceitos de NGP e abrem espaço para a contextualização e discussão em torno das políticas educacionais vigentes. Verificou-se, também, que os referenciais teóricos indicados nas ementas sinalizam a concepção de gestão escolar ancorada em Lück (2006), que destaca a necessidade de que as ações sejam desenvolvidas de forma articulada e coletiva, tanto no âmbito das IES quanto dos sistemas educacionais, para assegurar uma educação fundamentada em princípios democráticos, e não mercantilistas.

Constatamos que, embora o Parecer CNE/CP n.º 04/2021 e a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 apresentem elementos da NGP, os cursos de Pedagogia se preocupam em formar o gestor considerando a vertente da educação na perspectiva do bem-estar social (Gewirtz; Ball, 2011). A partir da leitura das matrizes curriculares e dos PPC das licenciaturas em Pedagogia ofertadas em Minas Gerais, percebemos que essas IES buscam garantir, aos pedagogos em formação, o entendimento sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais, gestão escolar e institucional, e políticas públicas educacionais. Percebemos que nenhuma das IES selecionadas se apropriou das novas diretrizes de formação de professores e do Parecer CNE/CP n.º 04/2021. As IES mineiras ainda resistem a um modelo de formação engessado, que desconsidera as singularidades regionais e institucionais no processo de formação de professores e pedagogos.

Os resultados desta investigação indicam que há falhas no processo formativo dos gestores escolares, visto que poucas disciplinas são ofertadas para a formação desse profissional. Além disso, em algumas instituições, não é ofertada, aos graduandos, a oportunidade de realizarem estágio supervisionado na área da gestão escolar, o que, de certa forma, diverge do que está determinado na Resolução CNE/CP n.º 01/2015, mas que não foi considerado na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Ao considerarmos a resolução de 2019, identificamos que ela trata o tema da gestão escolar de forma fragmentada, o que possibilita diferentes compreensões e interpretações do termo “gestão”. Em alguns trechos, o termo se aproxima da realidade vivenciada pelos gestores na escola básica, mas, em outros, trata da gestão da sala de aula, em uma concepção de formação inicial voltada para a sala de aula, que

não proporciona, aos licenciandos, o aprofundamento nos necessários estudos sobre gestão e organização escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; AMARAL, Juliana Cristina Barbosa do; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; NUNES, Célia Maria Fernandes. Política de formação do pedagogo no Brasil: existência ou ausência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 12, p. 14-18, 2017. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2236

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. ANPAE, 2019. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. (Acesso em: 3 maio 2022.)

BALL, Stephen John; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do "bem-estar social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In:* BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais***:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil***:* próximos passos. Sumário executivo. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em: 30 ago. 2022.)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 229

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. (Acesso em: 30 ago. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 04, de 11 de maio de 2021**. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em: 30 ago. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em: 14 ago. 2021.)

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores:** nota em defesa da Resolução 02/2020. Disponível em: <https://fnpe.com.br/contra-a-descaracterizacao-da-formacao-dos-professores-nota-em-defesa-da-resolucao-02-2015/>. (Acesso em: 3 maio 2022.)

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, p. 1-19, fev. 2020.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1.137-1.152, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; PAES DE CARVALHO, Cynthia; BRITO, Murillo Marschner Alves. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -** Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 36, p. 473-496, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos-populares: a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Outra vez, o curso de Pedagogia: tradições e contradições no contexto da Resolução 02/2019 do CNE**. Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 6-21, 2022.

SILVA, Talis Augusto de Souza; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Formação do gestor escolar no contexto da Nova Gestão Pública. *In:* 8º SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA; III SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO, *8.*, 2022, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2022. p. 136.
Disponível em:

<https://mestrados.uemg.br/images/Caderno_de_Resumos_8seminario_2022_.pdf>. (Acesso em: 12 set. 2022.)

SILVA, Talis Augusto de Souza. A formação do gestor escolar no contexto da Nova Gestão Pública e da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. *In*: 15ª REUNIÃO REGIONAL ANPED SUDESTE, 15., 2022, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ANPED, 2022. p. n.p. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2022/trabalhos>. (Acesso em: 12 set. 2022.)