

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**CÁSSIO MURILLO BATISTA DA SILVA**

**CONTEXTO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASES PARA  
O DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DIGITAL DE  
PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA**

**CURITIBA**

**2020**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**CÁSSIO MURILLO BATISTA DA SILVA**

**CONTEXTO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DIGITAL DE PRÁTICAS  
INOVADORAS NA ESCOLA**

**CURITIBA  
2020**

**CÁSSIO MURILLO BATISTA DA SILVA**

**CONTEXTO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DIGITAL DE PRÁTICAS  
INOVADORAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, na linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação do Centro Universitário Internacional UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luana Priscila Wunsch

**CURITIBA**

**2020**

S586c Silva, Cássio Murillo Batista da  
Contexto da gestão na educação básica: bases para  
o desenvolvimento de um observatório digital de práticas  
inovadoras na escola / Cassio Murillo Batista da Silva. -  
Curitiba, 2020.  
101 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Ensino fundamental. 2. Educação – Finalidades e  
objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Escolas – Organização e  
administração. 5. Tecnologia educacional. 6. Inovações  
educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

**Defesa Nº 019/2020**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM**  
**EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 15 de abril de 2020, às 14h30 reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Maria Cristina Elias Esper Stival (Integrante Externo/UTP), Álvaro Martins Fernandes Junior (Integrante Interno Institucional-PPGENT/UNINTER), Ivo José Both (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Luciano Frontino de Medeiros (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "CONTEXTO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DIGITAL DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA", do mestrando Cassio Murilo Batista Da Silva. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

- ( X ) APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- ( ) APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- ( ) REPROVADO.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: O candidato deverá fazer as correções recomendadas pela banca. O trabalho é indicado para publicação em periódicos científicos e encontros acadêmicos. Indicação para continuidade da pesquisa em âmbito doutoral.



Luana Priscila Wunsch  
Presidente da Banca



Maria Cristina Elias Esper Stival  
Integrante Externo



Alvaro Martins Fernandes Junior  
Integrante Interno Institucional



Ivo José Both  
Integrante Interno Titular



Cassio Murilo Batista Da Silva  
Mestrando

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, Ângela e Vicente pelo apoio, por toda tolerância, compreensão e estímulo, e à minha mãe, Etiemary, por ter me proporcionado uma boa educação e todos os recursos necessários.

Um agradecimento especial à professora Luana Wunsch pela insistência, confiança e dedicação, com certeza sua entrega e o amor com que realiza seu trabalho, foi preponderante para o meu avanço. Muito obrigado! Também agradeço à Maria Lua, que precisou abdicar dos cuidados da mãe para que ela dedicasse tempo à minha dissertação.

Agradeço também aos professores do programa, em especial Prof. Siderly, Prof. Luciano, Prof. Ivo e Prof. Rodrigo que foram bons provocadores e referências neste processo e, aos meus colegas de mestrado, que compartilharam comigo bons momentos nesta caminhada.

## RESUMO

Para pensar o papel da escola nesta sociedade, repleta de informações que nos chegam de todas as formas, torna-se de extrema relevância entender o papel do seu gestor neste cenário. Sob esta ótica, a presente pesquisa tem por objetivo (re) conhecer quais as bases que norteiam o trabalho do gestor escolar enquanto prático de conceitos que envolvam os aspectos inovadores no cotidiano da sua instituição de ensino. A partir deste norte, a temática foi validada nas atividades realizadas durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER e do projeto de pesquisa “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”, dos quais o pesquisador é integrante, entre os anos 2018 e 2020. Logo, o trabalho foi desenvolvido por meio das seguintes etapas metodológicas de cunho qualitativo: (i) revisão sistemática da literatura sobre a temática o papel do gestor atual; (ii) ponderação de documentos legislativos sobre o papel do gestor em âmbitos nacional, estadual e do Município de Curitiba no período do final do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI e (iii) verificação de pontos comum entre materiais de referências sobre a implementação de bases de gestão inovadora nos cenários educacionais nacional e internacional. A análise dos dados mostrou que, apesar de haver uma intensa comoção legislativa para pensar práticas efetivas dos gestores, ainda existe duas lacunas perante a implementação de aspectos inovadores na escola, fazendo emergir o desenho do Observatório de Práticas Inovadoras na Escola (OPIE), produto de aplicabilidade pedagógica para um futuro desenvolvimento de um aplicativo digital que organize e monitore as ações do gestor ao que condiz as atividades inovadoras, ampliando o olhar sobre a escola atual, mapeando e avaliando os seus impactos, que podem ir além da sala de aula.

**Palavras-chave:** Observatório de Práticas Inovadoras na Escola, Gestão Escolar, Tecnologias na Educação Básica.



## ABSTRACT

In order to think about the role of the school in this society, full of information that reaches all forms, it becomes extremely relevant to understand the role of its manager in this scenario. From this perspective, the present research aims to (re) know what are the bases that guide the work of the school manager, as practical practices of concepts that involve the innovative aspects in the daily life of his educational institution. From this north, the theme was validated in activities carried out during the Professional Master's Program in Education and New Technologies at UNINTER and the research project "Teacher training in the context of its practice: strategic integration of technologies", of which or researcher is a member, between the years 2018 and 2020. Therefore, the work was developed through the following qualitative methodological steps: (i) systematic review of the literature on the theme or role of the current manager; (ii) weighting of legislative documents on the role of the manager at the national, state and municipal levels of Curitiba in the late twentieth century and in the first two decades of the 21st century and (iii) checking common points between reference materials on a implementation of innovative management bases in national and international educational settings. An analysis of the data shown, although there is an intense legislative action to think about effective practices of managers, there are still two gaps that do not lead to the implementation of innovative aspects in the school, making emerging or designing the Observatory of Innovative Practices at School (OPIE – in Portuguese), product of pedagogical applicability for the future development of a digital application that organizes and monitors the actions of the manager and conducts them as innovative activities, expanding or looking at the current school, mapping and evaluating the results, which can go beyond the classroom

**Keywords:** Observatory of Innovative Practices at School, School Management, Technologies in Basic Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

Ead – Educação a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NMC – New Media Consortium's

NREs – Núcleos Regionais de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Programa Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED – Secretaria do Estado de Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNDACTA – Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Inovação-Gestão Escolar .....	32
Figura 2:Gestão para Inovação na Escola.....	61
Figura 3:Nortes para uma gestão inovadora.....	68
Figura 4:O agir inovador na escola.....	70
Figura 5:Tela inicial OPIE .....	71
Figura 6:Tela Diagnosticar.....	72
Figura 7:Tela Refletir .....	73
Figura 8:Tela Desenhar Metas Inovadoras.....	74
Figura 9:Tela Observar as metas cumpridas.....	75
Figura 10:Tela Efetivar as boas práticas .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O que é inovação?.....	14
Tabela 2: Cenários sobre gestão.....	34
Tabela 3: Exemplos de prática de inovação e gestão educacional.....	35
Tabela 4: Categorias .....	36
Tabela 5: Âmbito Nacional 1.....	37
Tabela 6: Âmbito Nacional 2.....	38
Tabela 7: Âmbito Nacional 3.....	39
Tabela 8: Âmbito Nacional 4.....	40
Tabela 9: Âmbito Nacional 5.....	42
Tabela 10: Âmbito Nacional 6.....	42
Tabela 11: Âmbito Estadual 1.....	46
Tabela 12: Âmbito Estadual 2.....	46
Tabela 13: Âmbito Estadual 3.....	47
Tabela 14: Âmbito Estadual 4.....	47
Tabela 15: Âmbito Municipal 1.....	49
Tabela 16: Âmbito Municipal 2.....	50
Tabela 17: Âmbito Municipal 3.....	51
Tabela 18: Âmbito Municipal 4.....	51
Tabela 19: Âmbito Municipal 5.....	52
Tabela 20: Âmbito Municipal 6.....	52
Tabela 21: Âmbito Municipal 7.....	53

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. O QUE É INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO (COM TIC) .....	17
1.1 Inovação como conceito social.....	21
1.2 Inovação disruptiva .....	23
2. O PAPEL DO GESTOR PARA A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA ATUAL 25	
2..1 A criatividade enquanto alicerce para a gestão escolar inovadora.....	31
3.DESIGN METODOLÓGICO.....	35
3.1 Revisões da Literatura e Documental.....	35
3.2 Análise de documentos sobre implementação de inovação no cenário da gestão educacional .....	37
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	39
4.1 O papel do gestor na educação.....	39
4.1.1 Conceito de gestão em âmbito nacional.....	40
4.1.2 Conceito de gestão em âmbito estadual.....	48
4.1.3 Conceito de gestão em âmbito municipal .....	52
4.2 E o trabalho do gestor para a Inovação na escola? Análise sobre exemplos de boas práticas.....	57
5. BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA: PRODUTO DE APLICABILIDADE ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	69
6. CONSIDERAÇÕES .....	78
REFERÊNCIAS.....	83

## INTRODUÇÃO

No epílogo do século XX, principalmente na última década, foram perceptíveis mudanças nas atividades sociais e seu formato de interação, nas estruturas comerciais e logísticas, nos fatores econômicos e até no envolvimento e interesses políticos. Muitos foram os fatores responsáveis por estas mudanças, dentre os mais impactantes, as transformações tecnológicas, como facilitadoras da informação e comunicação de forma quase que instantânea e ininterrupta, fator que trouxe profundas modificações no conjunto de valores sociais, culturais, econômicos, etc.

Já o século XXI nasceu familiarizado com o uso dos recursos tecnológicos e, cada vez mais, temos a necessidade de nos conectar por mais tempo e com mais pessoas, tanto os mais jovens, quanto os mais velhos, que segundo Prensky (2001) podem ser classificados em dois grupos distintos, os nativos digitais, geração que nasceu e que teve o processo tecnológico digital presente em sua formação inicial enquanto cidadãos e, o segundo grupo, os imigrantes digitais, a geração mais velha, que presenciou a potencialização das tecnologias digitais em sua fase de vida adulta, e diariamente busca adequação e compreensão desses processos que não foram base para a sua formação social, e são todos potenciais consumidores destas técnicas, uns com mais, outros com menos intensidade.

Porém, conforme afirmou Vieira Pinto (2005, p 174), o homem “é um ser técnico em sua essência e, por isso, afirmar que vivenciamos um período tecnológico e transformador”, sem considerar que a técnica sempre esteve na história, é não reconhecer sua origem presente em nossa evolução. Por isso, é fundamental entender que a tecnologia surgiu desde os primórdios da humanidade, enquanto a tecnologia digital, teve seu momento de eclosão e impacto social nas últimas décadas.

Por isso, também é perceptível essa cultura dos aparatos tecnológicos, migrando para dentro das escolas, se tornando uma realidade até entre os seus mais novos alunos.

Sabe-se também, que a tecnologia digital traz muitos desafios para a educação, como a adequação para inseri-la como ferramenta no processos de aprendizagem, Mitra e Rana (2001) afirmaram que as escolas, como as conhecemos hoje, estão obsoletas, uma vez que amparados em seu famoso estudo

“*hole in the wall*”, perceberam que os indivíduos de seu estudo, crianças que, além de nunca terem utilizado um computador, e que não tinham nenhum conhecimento da língua inglesa, navegavam e utilizavam a plataforma digital sem maiores dificuldades e sem o auxílio de um tutor.

Sob este cenário, fator que corrobora com a afirmação de Gómez (2014) de que é importante trabalhar o ensino e a aprendizagem de forma mais abrangente, entendendo os diferentes contextos da vida social, contemplando os desafios impostos pelos circuitos digitais, pelas diferentes plataformas, pelas diferentes linguagens utilizadas, pelas imagens, suas representações e pelas provocações advindas das estratégias de criação, já que há uma necessidade de ferramentas melhores e de uma exploração mais profunda, como coletar e analisar dados pode permitir decisões e previsões mais informadas. Portanto, entender como usar novas ferramentas de dados e habilitar habilidades analíticas, incluindo alfabetização de dados, pensamento computacional e codificação, são essenciais para que a gestão escolar avance sua compreensão no uso das tecnologias digitais.

Desta forma, não ficando preso somente aos estímulos de aprendizagem conhecidos em sala de aula, mas sim com a multiplicidade dos diferentes meios que proporcionam distintos sentidos, atuando de maneira não compatível de como é convencional na sociedade, tendendo para que a interpretação seja questionada e analisada por diversas perspectivas, já que os interpretes vivem em contextos e estão inseridos em diferentes classes sociais.

Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) enfatizou que em seu significado primário como logos da técnica, permite a ela articular-se as várias outras reflexões sobre a técnica, as quais estariam dispersas nos mais diversos campos na sociedade atual.

Já Schön (2000), colocou que o indivíduo precisa enxergar de maneira própria não apenas as relações entre meios e métodos empregados da técnica, mas também o produto dessas relações, reafirmando que um indivíduo pode refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica sua aprendizagem.

Lück (2000) aponta que nenhum sistema de ensino ou nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Portanto, é necessário não apenas a melhoria do currículo formal, mas também a introdução de métodos e técnicas inovadoras. A autora ainda reforça que a formação desses profissionais, constitui-

se em um processo aberto, de formação continuada e permanente, já que as reais demandas, a estrutura física, recursos e a identidade social e cultural na qual se encontra cada instituição, diferem umas das outras, e suas especificidades se dão pela sua realidade. Neste contexto, uma mesma formação pontual ofertada a profissionais que atuam em diferentes contextos torna-se rasa e obsoleta.

Segundo Wiseman (2014), as escolas são instrumentos importantes não apenas para os estudantes, mas também para o desenvolvimento social e nacional, já que forma e desenvolve competências nos cidadãos. Logo, seus comandantes, os gestores, precisam compreender seus papéis, suas responsabilidades e o impacto do seu trabalho para a sociedade. Ainda sobre suas formações, Peter Drucker (1974) define gestão como prática, não ciência, corroborando com a ideia que a formação deve ocorrer dentro do seu ambiente de atuação, contemplando sua realidade, estrutura e contexto de forma geral.

Porém, no mundo de hoje, os requisitos atribuídos aos gestores escolares são compatíveis com os requisitos do processo de inovação de uma forma geral, pois a necessidade da mudança e adaptabilidade, imposta pelos novos padrões sociais, está presente não apenas nas instituições corporativas, mas também nas instituições educacionais.

Perillo (2007) afirma que as escolas devem ser o berço da inovação, e que isto é uma demanda em escala global. Já Van den Berg, Vandenberghe e Slegers (1999) entendem que além do que implementar a teoria que aprendeu, os gestores têm um papel de liderança inovadora dentro da escola, por apoiar a ideia de mudança, encorajando e ajudando todos os membros da escola a tomar decisões, ter um ponto de vista visionário sobre os desenvolvimentos tecnológicos, ciente de que a escola não é uma estrutura independente, mas uma instituição sofisticada, como resultado da interação com a sociedade, atendendo suas demandas.

Sob esta perspectiva, surge a problemática: perante a literatura especializada e os documentos oficiais sobre a relação gestão-inovação dentro da escola, **quais são os desafios do gestor perante a aplicabilidade de bases de inovação e seus impactos no cotidiano escolar?**

Assim, o presente estudo tem por objetivo geral **(re) conhecer quais as bases que norteiam o trabalho do gestor escolar enquanto prático de conceitos que envolvam os aspectos inovadores no cotidiano da sua instituição de ensino**. A partir deste norte, desenhar uma proposta de um



aplicativo digital que organize e monitore as ações do gestor ao que condiz as atividades inovadoras na escola. E para tal foram cursados os seguintes objetivos específicos:

- Estruturar uma revisão sistemática da literatura sobre a temática o papel do gestor atual;
- Ponderar os documentos legislativos sobre o papel do gestor em âmbitos nacional, estadual e do Município de Curitiba;
- Verificar pontos comum entre materiais de referências sobre a implementação de bases de gestão inovadora nos cenários educacionais nacional e internacional.

## 1. O QUE É INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO (COM TIC)

A inovação é um termo relativamente recente no campo da Educação, um processo contínuo, que visa otimizar os resultados e recursos para melhorar produtos e serviços.

Segundo a OCDE (2005), a inovação é um termo oriundo do meio corporativo e da indústria, com o propósito de agregar novos conhecimentos, gerando novas soluções e potencializando os recursos de uma empresa. O mesmo documento definiu que inovação também é a implementação de um produto ou serviço, novo ou adaptado, ou um processo, ou um novo modelo de negócio, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

Assim, é possível considerar a inovação como:

Tabela 1: O que é inovação?

AUTOR	CONCEITOS
<b>Anthony (2011)</b>	“O processo de inovação envolve um conjunto de atividades deliberadas e devidamente coordenadas com propósito de promover o desenvolvimento de ideias e projetos relevantes para a organização”.
<b>Mulgan, Geoff (2007)</b>	“Um mundo contente e estável pode ter pouca necessidade para a inovação. Inovação se torna um imperativo quando os problemas estão piorando, quando os sistemas não estão funcionando ou quando as instituições refletem em vez de apresentar problemas”.
<b>Dobni (2008)</b>	“Em um ambiente organizacional, inovação é frequentemente expressa através de comportamentos ou atividades que são em última análise ligados a uma ação ou resultado tangíveis”
<b>Schumpeter (1998)</b>	“É possível notar que a ideia de inovação está sempre ligada a mudanças, a novas combinações de fatores que rompem com o equilíbrio existente”.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Conforme Mulgan (2007), um mundo contente e estável pode ter pouca necessidade para a inovação. Mas ela torna-se necessária quando os problemas estão eclodindo, e os sistemas não estão funcionando, ou seja, há uma constante necessidade de melhoria, porque há constante descontentamento. O autor ainda coloca que outro impulsionador da inovação é a consciência de uma lacuna entre o que existe e o que se deseja, por exemplo, entre o que as pessoas precisam e o que lhes é ofertado por governos e empresas, até mesmo por demandas sociais, pois existe uma lacuna que é constantemente ampliada pelo surgimento de novas tecnologias e novos conhecimentos.

Muito se fala de inovação nos processos corporativos e sociais, desta forma, entender a inovação dentro da educação é fundamental, uma vez que as demandas sociais e corporativas, devem ser atendidas em um bom processo formativo, que prepare os cidadãos para a sociedade e o mercado de trabalho, Hernandez (2000) afirma que inovação, não tem o mesmo significado e impacto para quem a promove, para quem a executa ou para quem recebe seus efeitos, já que isto dependerá do olhar, da opinião e da relação que se mantém com esta inovação. OCDE (2005) ainda corrobora que o termo inovação na educação designa ideias novas e mudanças positivas que se ajustam aos esforços visando a realização dos objetivos definidos e envolve todos os setores do sistema educativo.

Na Educação, a adoção e incorporação do termo, além de recente, se mostra necessária, conforme Cunha (2016) a inovação na educação precisa enfatizar principalmente a ampliação das tecnologias digitais e sua implicação nas formas de ensinar e aprender nas escolas, e, que deve, além disso, contemplar o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio histórica do conhecimento e suas dimensões de valores e cultural. Para tanto, a partir da evolução das mídias e, em particular da internet, temos uma potencialidade para contribuir nos processos de reformulação pedagógica e, assim, proporcionar a possibilidade de construção de novas práticas pedagógicas inovadoras na educação. Entretanto, o autor reforça que somente a utilização da tecnologia neste processo não garante a inovação, já que este processo depende de um projeto pedagógico bem elaborado, que seja capaz de transcender a prática da reprodução e da transmissão e levar à produção do conhecimento.

As TIC nas escolas, são vistas por Godoi (2010) como uma aliada dos professores, que, se bem capacitados, podem fazer a diferença de forma significativa, por exemplo, o potencial comunicativo dos alunos, bem como suas capacidades de tornarem-se produtores, uma vez que as relações dentro da escola se abrem em uma gama de possibilidades com a chegada do avanço das tecnologias digitais, proporcionando uma relação mais colaborativa na construção do conhecimento, tanto entre professores e alunos, quanto entre os alunos.

Já Moran (2000) entendeu que a Internet modifica a forma de ensinar e aprender tanto na educação presencial, como à distância, afirmando ainda que não podemos dar aula da mesma maneira para alunos com identidades distintas, ou

ainda para grupos com diferentes motivações. O autor coloca que demandamos de uma capacidade de adaptação das metodologias, em nossas técnicas de comunicação a cada grupo. Desta forma, o uso das TIC de forma adequada pode promover condições para que o professor torne-se um mediador, conduza as trocas, onde os alunos relatam suas descobertas, ainda segundo Moran (2007) os indivíduos são induzidos a socializarem suas dúvidas e explanarem os resultados de suas pesquisas, abrindo possibilidades de construir um processo dinâmico de aprender pesquisando, com a utilização de todos, de forma colaborativa e construtiva.

Ainda sob esta perspectiva, Coutinho e Lisbôa (2011) entendem que é necessário permitir um ambiente onde os alunos tenham a capacidade de processar e gerir informação, ser apto a cenários de mudança, sempre abertos à novos aprendizados em sua rotina social, mesmo fora do ambiente escolar.

Assim, nossos professores têm a demanda de gerar novas formas adaptáveis de aprendizagem, cientes de que somente a informação não garante conhecimento nem aprendizagem, necessitando ser elaborada, interpretada, analisada, criticada e até mesmo desconstruída para cada contexto e realidade diferente. Para Ferreira (2012), em qualquer processo de aprendizagem, seja ele presencial ou à distância, a interatividade deve ser considerada como elemento básico para o desenvolvimento do processo pedagógico, onde o professor deve ter competências tecnológicas, capacidade de gerir ferramentas e processos digitais, inovadores e pedagógicos, onde realize uma leitura crítica das informações que estão difusas na rede. O conceito de interatividade é o processo fundamental para compreender a comunicação mediada pelas novas tecnologias educacionais, conforme Pretto (2011) a interatividade é a abertura para mais comunicação, mais trocas e participação entre os indivíduos.

Neste aspecto, a inserção das TIC com o propósito da melhoria da aprendizagem permite uma aprendizagem com mais significado. Moreira (1999) afirma que é notório e urgente repensar uma formação voltada para o uso das novas TIC, já que cabe aos professores o papel de motivador e mediador dos alunos, é quem os estimula a fazer uso destas ferramentas e é o coordenador do processo de construção do conhecimento.

Sabemos que as TIC, estão presentes, já são naturais amplamente disseminadas em nossa sociedade, como catalizadoras para a interação entre

indivíduos, independente da distância em que estão, gerando velocidade e um maior volume das trocas de informação, mas ainda não estão sendo incorporadas nas escolas, refletindo a realidade no cotidiano social, sobre isso, Vieira (2011) entende que as TIC têm o potencial de diminuir as fronteiras e ampliar a circulação da informação, ocasionando a construção do conhecimento dentro do ambiente da escola, igualmente como faz em nossa vida cotidiana. Contudo, Kenski (2003), acrescenta que ensinar e aprender com as novas tecnologias traz dois enormes desafios: adaptar-se aos avanços tecnológicos constantes e orientar-se na direção do domínio e de apropriação crítica, já que é fácil perder o foco diante de tanta informação circulando em alta velocidade.

A autora ainda afirma que a escola é o local de acesso ao conhecimento e nela deve-se fazer presente, um processo de mediação, de forma que os alunos e professores se apropriem das tecnologias e as repensem com vistas à prática educacional. Ainda nesta perspectiva, Moran (2007) sugere que a sala de aula seja um espaço de investigação no qual ensinar e aprender exige flexibilidade e, para atingir tal finalidade, é preciso diminuir as distâncias entre as tecnologias e as escolas, e, na mesma proporção, encurtar a distância entre alunos e professores.

Por fim, Valente (1999) aponta que às mudanças pedagógicas não se resumem a instalação de computadores nas escolas, mas principalmente na transformação da sala de aula em um ambiente onde professores e alunos realizam um trabalho diversificado em busca do conhecimento.

Sob uma perspectiva da construção de uma nova relação com o conhecimento e a construção de novas formas de ser, saber e aprender, Silva (2000) afirma que crê também nas possibilidades trazidas pelas tecnologias no sentido de construir um outro modelo de educação, baseado na cooperação e partilha da informação e do conhecimento.

Muito se fala em cultura da inovação e, primeiro precisamos compreender o fenômeno que chamamos de cultura, que segundo Morgan (2013) refere-se a um processo de melhoramento e preparação para o cultivo. Portanto, quando nos referirmos a cultura, estamos nos referirmos ao desenvolvimento que se reflete nos sistemas de conhecimentos como ideologias, valores, conhecimentos, leis e rituais diários de qualquer sociedade. McLean (2005) ainda ressalta que os parâmetros para a criação da cultura derivam do comportamento que é aceitável ou inaceitável

para um determinado ambiente em que o indivíduo está inserido. O autor ainda destaca que a cultura organizacional que encoraja os indivíduos inseridos nelas favorece a criatividade e a inovação.

Neste contexto, Morgan (2013), afirma que a cultura nada mais é do que diferentes modos de vida em que diferentes grupos de pessoas vivem, fato que Dobni (2008) corrobora quando enfatiza que através de atividades ou comportamentos são ligados a uma ação ou resultado na qual dará ou não abertura para um ambiente organizacional inovador, dando assim suporte com influência de valores e comportamento para que haja a inovação.

Assim, pode-se verificar que o conceito de Inovação na e para a Educação pode ter as seguintes vertentes:

### **1. 1 Inovação como conceito social**

A inovação num contexto social é determinada por alguns pesquisadores como a vontade de consultar a sociedade perante o progresso de produtos e procedimentos recentes e atuais, enquanto outros a utilizam para convencer a sociedade a se modificar. Bock (2012) afirma que pouca clareza do termo encobre o valor da inovação social e amortece a sua potencialidade crítica. Cloutier (2003) afirma que a inovação no contexto social pode ser analisada como o produto da cooperação entre uma diversidade de atores, ou seja, essa inovação pode ser considerada como um processo inovativo e coletivo de aprendizado e criação de conhecimento.

Portanto, entende-se o conceito de inovação social como uma solução mais adequada para um problema pertinente da sociedade, podendo ser identificada em diferentes contextos e em diversos setores, resolvidos coletivamente. Além de que poderia ser observada no dia a dia, como, por exemplo, na saúde e educação. André; Abreu (2006) entendem que o termo se trata do resultado de uma mobilização social em torno de um objetivo, podendo ser informal ou por uma organização.

A inovação pode ser considerada um movimento social que fazem o possível para compensar a indiferença do Estado frente aos diversos problemas enfrentados pela sociedade e que ainda não foram solucionados, ou da iniciativa privada, que

traz essa solução visando sanar uma demanda social, visar o lucro e ganhar competitividade. Bignetti (2011) corrobora que a inovação social surge como uma das formas de se buscar alternativas viáveis para o futuro da sociedade humana. Fato que implica na carência de processos inovativos na educação.

Cloutier (2003) acredita que em longo prazo, as inovações podem ter uma eficiência de cunho social que ultrapassa as expectativas do projeto original, deixando de pertencer originalmente a empresas, mas podendo ser de associações, instituições ou grupos específicos, gerando uma espécie de interferência no equilíbrio social. Desta forma, as inovações tornam-se fontes de possibilidade de mudança social e é muito provável que contribuam consideravelmente para o surgimento de um novo modelo de desenvolvimento, como formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.

Já Fleury (2001) afirma que o processo de inovação social produz o efeito de reconstruir os sistemas de relações sociais, bem como a estrutura de regras e recursos que reproduzem tais sistemas. Portanto, segundo a autora, somente se fala em inovação social quando as mudanças alteram os processos e relações sociais, alterando as estruturas de poder pré-existentes.

Por fim, Novy e Leubolt (2005) aponta que inovação social deriva principalmente de satisfação de necessidades humanas básicas, do aumento de participação política de grupos marginalizados, interferindo no aumento da capacidade sociopolítica e no acesso a recursos necessários para reforçar direitos que conduzam à satisfação das necessidades humanas e à participação, seja na educação ou em qualquer outro âmbito social. Desta forma, corrobora com o fato de que a educação, precisa urgentemente adotar políticas e processos que absorvam a inovação a sua rotina.

## 1. 2 Inovação disruptiva

Quando ouvimos falar de inovação disruptiva estamos temos a referência de uma inovação que visa transformar o um produto ou serviço com simplicidade e acessibilidade seja com a criação de um novo nicho de mercado ou desestabilização dos concorrentes que antes dominavam determinado segmento, com um produto ou serviço inovador. Ou podemos entender a criação de algo simples, barato e para atender uma demanda antes não atendida, e ampliando o público para o qual não se atendia antes. De acordo com Christensen (2007) inovação disruptiva como um método simples, barato, mas revolucionário, que propõem um novo valor ao criar novos mercados, bem como sugerem reformular os já existentes, corroborado por Charitou e Markides (2003) que definem inovações disruptivas como métodos diferente das formas tradicionais, trazem ou enfatizam atributos não explorados do produto ou serviço. Portanto, a “disrupção”, assume, a quebra ou interrupção de um curso já esperado de um processo, onde se desenvolve um novo produto ou serviço.

Ainda segundo Christensen (2007), a simplificação tecnológica, que promove o acesso massificado e de baixo custo às tecnologias digitais, impactam nos modelos de negócios, padrões sociais e geram novas demandas de comportamento e interação social, além de produtos e serviços mais baratos, o que torna os processos mais simples e que transformam as necessidades de determinado grupo. Desta forma, as inovações disruptivas tendem a exigir mudanças culturais amplas e que muitas vezes transformam características tradicionais de uma determinada sociedade, instituição ou organização. Fato sustentado também por Karimi e Walter (2015) quando entendem que muitas vezes esta mudança é uma resposta a uma demanda de um ambiente, proporcionado por uma nova tecnologia e direcionado à um mercado consumidor. Tais tecnologias, podem ser em plataformas digitais e essas podem servir como uma quebra de um modelo tradicional, como alternativa para uma nova forma de interação entre pessoas.

Rodrigues, Ciupak e Riscarolli (2017) no entanto, sustentam que alguns autores consideram inovações disruptivas como consequências diretas as alterações fundamentadas em tecnologias digitais, onde o olhar da inovação tem sua base na ideia, não sendo classificada com base em seus elementos. Os



mesmos autores ainda entendem que a lógica da inovação disruptiva está na alteração do padrão ou modelo de negócio ou social, ainda que por sofisticação tecnológica e na aposta em novos valores de demandas, para quebrar a hegemonia intuitiva de compra e venda ou de aceitação de um determinado padrão percebido. Porém, a inovação disruptiva nem sempre determina que novos conceitos, instituições e empresas emergentes substituirão seus pares tradicionais, e isso não implica que os disruptores sejam necessariamente *startups* ou instituições inovadoras, Schmidt; Druehl (2008) afirmam que um modelo de negócio ou de gestão tradicional que detenha tecnologias existentes de ponta ainda pode competir, com concentração em como pode atender demandas sociais e comportamentais. Como exemplo, os autores citam que as câmeras digitais vem sendo largamente substituídas por smartphones, devido as câmeras destes estarem cada vez mais superiores, os fotógrafos profissionais ainda necessitam de uma câmera analógica, em virtude da resolução extremamente elevada, entre outras necessidades únicas de utilização.

De fato, um modelo tradicional ainda poderia manter um processo otimizado no mais alto nível sem utilizar de recursos tecnológicos digitais, pois conforme Schmidt; Druehl (2008) uma inovação disruptiva, em última instância, poderia ter um grande impacto em uma demanda existente sem deslocá-lo totalmente, já que em alguns casos, modelos tradicionais desempenharam o papel de disruptores inteligentes, sem o auxílio de tecnologias digitais. Fator corroborado por King e Tucci (2002) modelos tradicionais poderiam sobreviver à onda disruptiva ou assumir o papel de disruptores após eles acumularem experiência transformacional, relacionada à entrada anterior no mercado.

Portanto, fica evidente existe uma relação entre a educação e a inovação disruptiva, que fica cada vez mais clara e próxima. Já que a educação, adquirida de uma maneira tecnicista, tem subsídios para atender uma demanda do que emana dentro do esperado, como buscar a inovação dentro dos seus próprios processos e com o auxílio das tecnologias digitais.

Neste sentido, vê-se a necessidade de pensar na formação de gestores destas escolas que busquem por aquisições de novos conhecimentos e entendam que quanto mais processos inovadores sejam possibilitados dentro das instituições, mais torna-se o processo educativo diferenciado, de forma simples e atraente e eficaz, sendo este o tema do próximo capítulo.

## 2. O PAPEL DO GESTOR PARA A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA ATUAL

Sobre a administração escolar, Teixeira (1961) entende o administrador é a pessoa que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados certos, objetivos, os quais são apenas alguns dos tantos que permeiam a instituição escolar e a educação. Como hábito cultural, o autor afirma que na administração escolar, o professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se a especialização de administrador da escola, tornando-se diretor. Já aquele que tem grandes qualidades de magistério, o que sabe ensinar, transmitir a matéria, deve especializar-se para ser o supervisor, e o professor, que revele singular aptidão para guiar alunos, para compreender alunos, para entender os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro orientador. Desta forma, o *staff* escolar montado e a instituição sendo gerida sem contemplar fatores fundamentais para o processo de gestão, pedagógico e formativo.

Já Paro (2009) entende que a concepção de administração escolar parece restrita, por admitir apenas uma maneira de organizar o esforço humano coletivo, uma mera ordenação, delegada por um sujeito exterior ao grupo comandado, não condizente com a autonomia e com a colaboração recíproca necessária para a educação. Portanto, demandando a figura do coordenador, alheio às funções administrativas, e focado no processo de coordenação das equipes, um conceito se refere à utilização racional do esforço humano coletivo, supondo que tal coordenação possa fazer-se tanto de forma impositiva quanto democrática, mais congruente ao nome co-ordenação. Perdendo a identidade de ser exterior ao grupo, mas estando mais próximo dele. Esse conceito de coordenação não menospreza a capacidade humana de agir politicamente, porque não a restringe à direção heterônoma.

A atuação do diretor na escola, sempre teve o caráter de administração, segmentando as atividades administrativas aos diretores e pedagógicas aos coordenadores, segundo Souza(2006) embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, suprimindo o caráter restritamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação.

Atualmente, a educação vem suprimindo a concepção de diretor autoritário, como único responsável por tomar as decisões inerentes à escola. Contudo, percebe-se que o diretor escolar dando espaço ao gestor, abrindo mão de um papel de centralidade organizacional, abrindo timidamente o espaço para uma nova roupagem de gestor, democrático, aberto e mais participativo nos processos da escola.

Contudo, a gestão é uma expressão que ganhou espaço na educação seguindo a tendência global, de acordo com Lück (1997) a gestão pode ser caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho, já a expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, emerge como substituta da administração educacional, e que vem para representar um novo paradigma. Assim, a autora reforça o conceito de gestão educacional, que contempla concepções não inerentes a administração, como por exemplo, dentre outros aspectos a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, fato que demanda uma atuação especial de liderança, além do entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização, a compreensão de que o avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos, vinculando assim, o processo de gestão com os conceitos de inovação.

Ao observar as constantes mudanças e inovações tecnológicas que ocorrem em nossa sociedade, podemos constatar que este movimento cria possibilidades no ambiente escolar, já que possibilitam novas formas de aprender e interagir com o mundo.

De acordo com Belloni (2001), as características principais das tecnologias são a virtualidade, a facilidade de acesso, e a diversidade de informações, que nesta abordagem, indicam a necessidade de concepções metodológicas inovadoras, que por sua vez, impactam na didática e no ensino. Portanto, um processo de educação mais dinâmico, que favoreça o acesso e o diálogo e se adeque a uma realidade social. Assim, o papel do gestor é promover uma interação

entre escola, família e sociedade, conforme Prata (2002) é necessário possibilitar a comunidade escolar participar deste processo de inclusão digital, integrando família, escola e sociedade e, para isso, também é necessário que a própria instituição esteja adequada com tais métodos.

Nos últimos anos, as tecnologias no ambiente escolar vêm ocorrendo com mais intensidade, não apenas por fazerem parte de uma realidade social, mas também por atender suas exigências. Assim, o papel da gestão escolar vai além de gerir a escola, ele deve abordar esta demanda tecnológica favorecendo o processo de ensino aprendizagem, no qual o foco não se restringe na forma de ensinar, mas também na forma de aprender dos alunos. Almeida (2004) afirma que gestor deve favorecer a democratização das tecnologias a comunidade escolar e tornar utilizáveis os recursos tecnológicos. Portanto, usufruir destes recursos possibilitando a utilização destas ferramentas de forma significativa, através de articulações que possibilitem a comunicação e a interação.

Por meio da inserção dos recursos tecnológicos, desde o processo de gestão, até os processos de ensino e aprendizagem, a tendência é a construção de um novo processo educativo, participativo, democrático e inclusivo, fato apontado por Lück (2006), que entende essa mudança nos processos marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, que integrem escola e sua equipe, família, comunidade escolar, e, cabe ao gestor estabelecer estas alianças e redes de parcerias.

A gestão escolar democrática está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil de 1996) de acordo com a LDB 1996: Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Portanto, a gestão democrática está prevista em lei, fato que objetiva o trabalho em equipe, o acesso da comunidade ao ambiente escolar, promove o diálogo e a participação de todos os agentes da comunidade escolar. Entende-se também que o gestor escolar deve articular os docentes, os alunos e a comunidade para que interajam de maneira efetiva, democratizando o acesso as tecnologias. Assim, temos as tecnologias como uma nova ferramenta de acesso à informação, possibilitando a integração, a comunicação e favorecendo o diálogo entre a comunidade escolar.

Vieira (2005) afirma que estes artigos da LDB, acima contemplados, dispõem que a gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, promove ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades, necessidades e formas de operacionalização da gestão, com a participação das suas equipes e de toda a comunidade escolar e local.

Portanto, A Gestão Democrática é um método de gerir uma instituição de maneira a promover a participação, a transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também aborda a questão da autonomia que possuem os gestores, e prevê que a comunidade escolar deve ser representada de acordo com aspectos que a caracterizam como sociais, culturais e pedagógicos, por isso, cabe aos gestores abordar as estratégias, incentivar e organizar a busca por novos caminhos de aprendizagem tanto dos professores quanto para os alunos.

Demo (1988) entende que não se interessar por formas de participação organizada, implica em uma visão ingênua do processo social, uma vez que, por mais crítica que seja a cidadania individual, não quer dizer que tenha relevância social como estratégia de transformação. O autor, descreve a importância da coletividade na gestão democrática, da atuação dos gestores escolares sob novas perspectivas, que possibilitem a participação de toda comunidade escolar de forma a compreender o processo de ensino possibilitando a atuação em equipe.

As ações da gestão democrática estão baseadas em princípios de acesso e transparência de todas as ações, colaboração e diálogo, na busca por objetivos comuns. A gestão democrática busca a formação de uma equipe de trabalho

engajada em que o gestor não apenas articule a formação de professores, mas passe a perceber as contribuições da formação para o ensino. Dentro destas novas perspectivas insere-se a importância da utilização das tecnologias como ferramentas que colaboram para um ensino significativo, que estimule a criticidade e a criatividade dos alunos.

A inserção de mudanças no ambiente escolar, oriundas da era tecnológica é um fator que a gestão escolar deve se ater, para articular ações para a sua utilização, como aponta Almeida (2004) o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das tecnologias na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Um estudo publicado em formato de relatório *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*, em tradução literal: O diretor da escola como líder: orientando as escolas para melhorar o ensino e a aprendizagem como parte de um compromisso da The Wallace Foundation compartilha informações, ideias e insights sobre como a liderança da gestão escolar pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem. A pesquisa também mostra que a maioria das variáveis do ambiente escolar, consideradas separadamente, tem, no máximo, pequenos efeitos sobre o processo de aprendizagem e elenca cinco ações para o gestor escolar executar o papel de liderança: estimular uma visão de sucesso no processo educativo para todos os alunos, baseado em altos padrões; promover um clima organizacional leve para a instituição, para assegurar que um espírito cooperativo e outros fundamentos de interação produtiva prevaleçam; cultivar a liderança nos outros para que os professores e outros adultos assumam seu papel no cotidiano escolar; aprimorar a instrução para permitir que tanto os professores potencializem seu trabalho, quanto os alunos explorem de maneira produtiva esta potencialização do trabalho docente e o domínio sobre a gestão de pessoas, dados e processos, afim de promover a melhoria do ambiente escolar.

Cada uma dessas cinco tarefas precisa interagir com as outras quatro para que qualquer parte seja bem-sucedida. É difícil ter uma visão do sucesso do aluno,

por exemplo, se o clima da escola é caracterizado pelo desengajamento do aluno, ou se os professores não sabem quais métodos instrucionais funcionam melhor para seus alunos, ou se os dados dos testes são analisados de forma desajeitada. Quando todas as cinco tarefas são bem executadas, no entanto, a liderança está no trabalho.

Por fim, refletir a formação inicial e permanente destes gestores, mostra-se como um fato necessário, já que mudanças ocorrem com uma velocidade crescente em nossa sociedade, gerando novas demandas, que devem ser atendidas, e não contrariadas. Sobre a formação, Lück (2009) afirma que o gestor deve desenvolver continuamente as competências profissionais, suas e de suas equipes, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino, já que nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Além disso, o gestor deve atuar como líder da comunidade escolar, com a responsabilidade de orientar os membros da comunidade escolar na realização de suas necessidades pessoais de desenvolvimento, e a sentirem satisfação em seu trabalho, por pertencerem a uma organização de aprendizagem dinâmica, viva, organizada, atuante e competente. A autora ainda afirma que a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, em uma instituição dinâmica, que ofereça um ensino contextualizado em seu tempo seguindo as demandas atuais e com perspectiva de futuro.

Portanto, a gestão é um processo de natureza coletiva e participativa, que deve acontecer de forma colaborativa entre escola, comunidade escolar e famílias de maneira organizada, fato afirmado por Lück (2006) quando aponta que “[...] a participação assume uma dimensão política de construção de bases de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade”. Reforçado a premissa básica da gestão escolar democrática, o envolvimento entre os atores da escola e comunidade escolar. Ainda sobre gestão democrática, Dourado (2000), a define como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, nas esferas da administração para aplicação de recursos e nos processos decisórios da instituição. Nesse contexto, o conceito de gestão é compreendido como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns. O diretor da escola, portanto, como diretor de

uma instituição social quem tem o aspecto pedagógico democrático como seu foco central, deve ter todas as suas decisões orientadas por critérios pedagógicos e devem propor melhorias para o processo ensino-aprendizagem, e bom andamento da escola.

Entende-se então, que gerir uma escola é uma tarefa complexa, portanto, faz-se necessário repensar a gestão, permeando às práticas democráticas ao invés das autoritárias, prezando pela plena participação de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar.

Como a gestão escolar vai acompanhar estas mudanças é o grande desafio da atualidade. É através das ações dos gestores escolares, que lideram e articulam a participação da comunidade escolar na busca por objetivos comuns, ou seja, o ensino significativo, que favoreça o processo de aprendizagem do educando e não apenas o ensino, que se enfrenta as mudanças no âmbito escolar. Assim, a importância da adoção das tecnologias vai além das oportunidades, é indispensável o seu preparo conhecimento e utilização nos processos de ensino e aprendizagem, pois favorece a interdisciplinaridade e a informação transforma-se em conhecimento, se adequando a uma demanda global a uma necessidade social.

## **21. . A criatividade enquanto alicerce para a gestão escolar inovadora**

Criatividade segundo Amabile (1997) pode ser compreendida como um processo de criação de ideias que implica no surgimento de um novo elemento capaz de estabelecer novos padrões, que pode culminar na inovação. Desta forma, de acordo com Caniëls (2014), pode ser vista como um fenômeno que precede e molda o processo de inovação. Como Baer (2012) corrobora, afirmando que a criatividade pode ser um processo independente que precede a inovação, e, por mais que exista uma estreita relação entre os conceitos, a criatividade inicialmente está ligada à geração de ideias que permeiam a inovação. O autor também entende que a criatividade também é considerada um fenômeno que ocorre em dois níveis, o primeiro é o nível individual, já o segundo nível, está na esfera social e acontece de maneira coletiva.



A criatividade está presente em diversas dimensões da sociedade e, de acordo com Castells (2003) ela tem uma forte presença no competitivo mercado de trabalho, compreendido como o meio corporativo e na educação, constituindo-se em um recurso essencial para que o indivíduo possa enfrentar de modo eficaz os conflitos, tensões e exigências do mundo contemporâneo. E, como afirma Hill (2003) é na Educação, que se caracteriza por constantes desafios impostos pela globalização, mundialização da cultura, provisoriedade do conhecimento e mudanças contínuas nas relações de trabalho e de produção, que se faz necessária uma maior atenção com a criatividade.

Observa-se que a criatividade tem sido objeto de estudo de muitas áreas do conhecimento e vem sendo investigada a partir de pontos de vista e modelos teóricos, e, Martínez (2006) aponta que inúmeras definições já foram propostas para esse termo, embora exista um consenso entre distintos estudiosos, ao considerar que a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, desenvolve uma solução nova e valiosa.

Porém, Csikszentmihalyi (1994) afirma que, para entender a criatividade, devemos pesquisá-la fora da dimensão individual, levantando então, um questionamento de uma nova vertente, que ao invés de buscar saber o que é criatividade, o autor sugere buscar saber onde está a criatividade, partindo do posto de que ela se desdobra num contexto coletivo, buscando compreendê-la nas forças sociais, culturais e pessoais. O autor ainda evidencia que a criatividade não está restrita às mentes, por isso, não devemos buscar entendê-la e explicá-la somente em função das operações cognitivas, já que é o resultado da interação entre o pensamento das pessoas e o contexto sociocultural.

Tratando da criatividade no âmbito da educação, Alencar (2007) afirma que ela tem uma vantagem ao ser desenvolvida na escola, por exemplo, pois é um espaço privilegiado por sua natureza educativa, podendo promover o desenvolvimento e expressão das habilidades criativas daqueles que a frequentam.

Desta forma, Fleith (2003) ressalta que as habilidades criativas são de fundamentais num processo de formação, já que é uma competência básica para uma sociedade complexa, competitiva e cheia de desafios. No processo de formação dos professores e gestores, tal ferramenta se mostra adequada, oportuna e eficaz para ser desenvolvida.

Mas a criatividade na educação, assume uma forma de base para reflexão do senso comum e, deixando seus princípios fundamentais de certa forma negligenciados, levando a uma certa banalização da criatividade, tornando-a simples e limitada a fatores de ordem cultural, por exemplo, restringindo a sua complexidade e potencialidade. Alencar (2007) salienta que na educação, é corriqueiro evidenciar à ignorância e à incompetência do indivíduo diante de uma determinada atividade não executada dentro do esperado, abdicando suas potencialidades quanto ao talento e às outras habilidades, limitando e impedindo um real desenvolvimento de sua capacidade criativa, como exemplo, o autor cita a ênfase da reprodução de conhecimento e a memorização.

Mas se tratando do processo de gestão escolar, amplo e relevante no contexto social e de inovações tecnológicas e que vivemos, devemos partir da criatividade não com o conceito de geração de ideias, mas sim como perspectiva de inovação e coerente com o panorama social. De acordo com (Héraud) 2016 o processo criativo ampliou seu escopo nas últimas décadas, sendo absorvida como uma propriedade coletiva, influenciada por desenvolvimentos das tecnologias digitais, com potencial para fortalecer a inovação de forma orgânica e efetiva. Nesta perspectiva, Harrison e Rouse (2015) entendem que as organizações e a sociedade como um todo estabelecem novos comportamentos e processos para que de forma criativa, se estabeleçam novos modelos formas de se relacionar, novos produtos e serviços. Portanto, um modelo eficaz de gestão escolar, deve de apoiar e gerenciar atividades criativas para serem transformadas em soluções inovadoras, capazes de suprir as demandas sociais, educacionais e de formação, fato que Dunne e Dougherty (2016) entendem como um processo com necessidade de conexão social, pois, na medida em que um conjunto de ações se conecta pessoas para o desenvolvimento e criação de produtos e serviços inovadores, que estão suscetíveis à influência de uma dinâmica política e social que ocorre entre os grupos de interesse, a criatividade é vista como um procedimentos de legitimação, que Patriotta e Hirsch (2016) afirmam estar partindo da premissa que os atores envolvidos no processo de criação, governados e regidos por convenções sociais e políticas são os que fornecem um significado coletivo e com aplicabilidade.

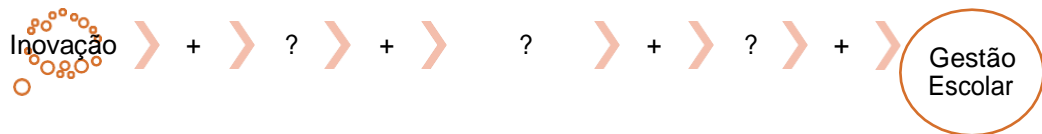
Por fim, Perry-Smith e Shalley (2003) apontam o ambiente de trabalho como uma forte influência da prática criativa por meio dos resultados da interação grupal, pois num ambiente como a escola, peculiar, com estrutura e necessidades

específicas, que atende uma parcela da sociedade com determinados traços étnicos e culturais, precisa enfatizar suas especificidades, entender de seus pares as demandas e dificuldades, para assim, dentro da sua capacidade, criar soluções direcionadas. Ainda, Mainemelis (2010) reforça o argumento de que é preciso desenvolver este processo dentro do ambiente onde se busca a solução quando afirma que a criatividade precisa ser guiada por padrões sociais que estabelecem as bases para a sua consolidação, mesmo prevendo a possibilidade de que a criatividade possa resultar em um comportamento que se desvia desse padrão, já que precisa superar a atual legitimidade social, buscando maior eficiência ou explorando ganhos adicionais decorrentes da implementação dessa nova ideia, que pode ser frustrada pelos interesses de grupos existentes, o que significaria bloquear uma iniciativa potencialmente inovadora por não levar em conta fatores externos a escola, porém, diretamente ligados a sua aplicabilidade.

### 3. DESIGN METODOLÓGICO

A partir da problemática deste estudo, percebeu-se lacunas perante as afirmativas de Fullan (2007) no que condiz aos elos entre Inovação-Gestão Escolar, como pode-se verificar na figura 1:

Figura 1: Inovação-Gestão Escolar



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Em um âmbito qualitativo e exploratório, na tentativa de conhecer quais podem ser as fontes para suprimir tais espaços, o presente trabalho foi desenhado metodologicamente com o objetivo de **(re) conhecer quais as bases que norteiam o trabalho do gestor escolar enquanto prático de conceitos que envolvam os aspectos inovadores no cotidiano da sua instituição de ensino.** A partir deste norte, desenhar uma proposta de um aplicativo digital que organize e monitore as ações do gestor ao que condiz as atividades inovadoras na escola.

E para isso, seguiram-se as seguintes etapas:

#### 3.1 Revisões da Literatura e Documental

Para compreender melhor a questão apresentada, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com material coletado nas plataformas Google Acadêmico e *Scielo*, além de livros e artigos impressos.

O processo ocorreu com a seleção e leitura prévia do material, seguida pelo desenvolvimento e sistematização das hipóteses e a elaboração dos relatórios e considerações finais, amparados por Kitchenham (2004), sobre esta possibilidade de pesquisa ser composta por três fases, (I) o planejamento da revisão, que contemplou a identificação da necessidade do desenvolvimento de uma revisão; (II) o desenvolvimento, que abordou a identificação da investigação e (III) a seleção dos estudos e o desenvolvimento das considerações finais.

Assim, o estudo poder ter conclusões com os quais será possível servir como base para apoiar ou contestar afirmações feitas por pesquisadores, identificar possíveis espaços na investigação existente, promover reflexões para a realização de novas pesquisas, fato reafirmado por Creswell (2012), sugerindo que se teste um (re)conhecimento especificando determinadas fontes escritas e realizam coleta de dados para corroborar ou para refutar a presente problemática.

A partir da bibliografia analisada, se tornou necessário verificar se existe, ou não, a aplicabilidade destes conceitos de forma efetiva na realidade educacional. Assim sendo, foi estruturada uma revisão sistemática documental, em função de identificar e obter informações sobre as atribuições e a formação continuada do gestor escolar, contempladas em documentos e legislação dos âmbitos nacional, estadual e da cidade de Curitiba, Paraná.

Para a coleta de ambas revisões padronizou-se procurar por palavras-chave formação, formação continuada, papel e atribuições dos gestores escolares. Não foram considerados todos os documentos nacionais em virtude do número elevado de emendas e aditivos da legislação.

A pesquisa possibilitou a formação do referencial teórico que deu suporte à análise documental desenvolvida posteriormente. Conforme preceituam Marconi e Lakatos (2001, p.78) o conhecimento científico é aquele que trata de 15 ocorrências ou fatos, constituindo-se num conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida por meio da experimentação da coleta e análise de dados.

Segundo Silva e Grigolo (2002, p. 98), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada. Esse tipo de pesquisa objetiva selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair dela algum sentido e extrair algum valor, podendo, desse modo, contribuir com a comunidade científica, a fim de que outros possam voltar a desempenhar futuramente o mesmo papel.

Para Severino (2007, p. 122), no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não somente documentos impressos, mas, sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, leis e decretos. Ainda afirma Severino (2007, p. 123) “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Para esta análise, portanto, organizou-se um protocolo de verificação do significado de gestão para os cenários no qual este pesquisador está inserido: nacional (Brasil), estadual (Paraná) e municipal (Curitiba) a partir dos documentos evidenciados na tabela 2:

Tabela 2: Cenários sobre gestão

<b>ÂMBITO</b>	<b>Documento</b>
<b>Gestão em âmbito FEDERAL</b>	Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942
	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
	Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989
	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014
	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
	Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999
<b>Gestão em âmbito ESTADUAL</b>	Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009
	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva
<b>Gestão em âmbito MUNICIPAL</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014
	LEI Nº 14528
	Lei 14.681. 24 de junho de 2015

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

### **3.2 Análise de documentos sobre implementação de inovação no cenário da gestão educacional**

Após a compreensão do significado de gestão para o cenário laboral do presente pesquisador, surgiu a necessidade de verificar alguns pontos comuns entre materiais de referências sobre a implementação de bases de gestão inovadora no cenário educacional internacional.

Assim, dentre tantos modelos encontrados na pesquisa, optou-se por utilizar os exemplos destacados na tabela 3, levando em consideração a diversidade em gestão e educação básica:

Tabela 3: Exemplos de prática de inovação e gestão educacional

Material Referência	País	Linhas estratégicas
<b>Gestão e Inovação do Portal da Indústria – IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – São Paulo</b>	Brasil	Framework no qual o IEL oferece soluções que auxiliam na capacidade da em inovar. O programa de Gestão da Inovação é uma consultoria a atender em todo o país com uma oferta completa em inovação.
<b>Observatório PNE</b>	Brasil	O Observatório do PNE (OPNE) é uma plataforma on line construída para encontrar indicadores de monitoramento das 20 metas e 254 estratégias do Plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, vídeos e informações sobre políticas públicas educacionais
<b>Estudo de Implementação de Competências TIC</b>	Portugal	Estruturado em 2008, a proposta foi apresentar um plano de formação e certificação a partir do Plano Tecnológico da Educação de Portugal da época.
<b>Escola San José</b>	Espanha	Refere à inovação como todas as ferramentas, instrumentos e metodologias utilizadas com o objetivo principal de melhorar o ambiente educacional no cenário atual.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Nos exemplos analisados vê-se que o setor educacional já vem há tempos pensando em direção à aprendizagem individualizada. Cabe, na presente pesquisa entender qual é o papel do gestor compreender o envolvimento do aluno e do professor para encontrar novas maneiras desta personalização como experiência de mudança contínua.

Sob as atividades realizadas, o próximo capítulo descreve os dados coletados à medida que os instrumentos que foram usados, percebe-se uma abordagem para um processo mais orientado para o produto desenhado.

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Todos os dados foram codificados e indexados, uma vez transcrito e revisado o texto, ocorreu um processo de atribuição de categoria, refletindo os temas presentes no roteiro bem como os novos que emergiram da discussão dos grupos.

Após, foi realizado o armazenamento e recuperação dos dados, esta fase foi dedicada à compilação de todos os extratos do texto subordinados à mesma categoria de modo a poder compará-los, processo realizado manualmente. Por fim, a fase de interpretação, realizada uma análise sistemática dos dados, que foi comparada com a revisão sistemática de literatura para confrontar os dados de uma categoria e seus indicadores.

Tabela 4: Categorias

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Papel do gestor na educação	Gestão em âmbito nacional
	Gestão em âmbito estadual
	Gestão em âmbito municipal

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

### 4.1 O papel do gestor na educação

Nesta categoria, analisa-se a diferença entre o gestor atual e o administrador. Pode-se ver que na administração as atividades são mais centralizadas. E, na verdade, como foi possível verificar na base literária desta pesquisa, é a utilização de recursos de forma racional para se chegar a um fim.

Contudo, qual é o fim da atividade escolar? O trabalho pedagógico? E como este administrador poderá auxiliar neste sentido? Estruturando um modelo de gestão que haja mediação, verificando quais meios entre fontes estruturais e humanas para se atingir a qualidade na educação.

Neste sentido, emergiram-se as seguintes categorias para refletir sobre tal temática:



#### 4.1.1 Conceito de gestão em âmbito nacional

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no anexo de metas e estratégias, contempla como papel do gestor induzir um processo contínuo de auto avaliação da instituição, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, ou seja, elaborar e implementar indicadores, um planejamento estratégico, bem como contemplar um projeto de formação continuada para sua equipe, sempre levando em conta os princípios da gestão democrática.

Tabela 5: Âmbito Nacional 1

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O mesmo documento também contempla a formação continuada, também no anexo de metas e estratégias, quando aborda o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares e a aplicação de uma prova nacional como prerrogativa para o provimento e estabelecimento no cargo. Desta forma, promover programas de formação para estes gestores e, posteriormente, uma avaliação baseada em critérios para subsidiar sua entrada e permanência no cargo.

É preciso desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Tabela 6: Âmbito Nacional 2

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do distrito federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias. meta 19.
A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: i - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; ii - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 61 , parágrafo único.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu anexo de metas e estratégias, na meta 19, garante mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do distrito federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar, sem critério de eleição por voto direto e democrático, deixando a cargo dos estados e municípios tal escolha. Desta forma, não contemplando uma ação prevista na gestão democrática, possibilitando a escolha do gestor, mesmo que baseado em critérios de competências e habilidades, a fatores políticos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 61, parágrafo único, sanciona que a formação de profissionais da educação deve ter especificidade para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, deve contemplar como fundamentos a práxis, a relação entre teorias e práticas, incluindo capacitações em horário de trabalho, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Portanto, utilizar a vivência prática e a experiência acumulada como base para sua formação.

Tabela 7: Âmbito Nacional 3

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. artigo 2, inciso vi.
Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput , no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62 a.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no seu artigo 2, inciso VI, sanciona a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, ou seja, baseada na coordenação de atitudes e ações que promovam a participação social da comunidade escolar, que deve ser considerada como sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Portanto, torna-se inconsistente o que a mesma Lei, em seu anexo de objetivos e metas, citada na tabela acima, delibere aos estados e municípios a autonomia para a escolha dos gestores por outro meio que não seja a eleição com a comunidade.

Enquanto a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 62 a, para garantir que a formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, complementando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 61 que previa que as formações ocorressem também no local de trabalho reaproveitando a carga de experiência acumulada.

Já no artigo 3º da LDB 9394/96, Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Ou seja, Os institutos superiores de educação manterão: i – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; ii – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; iii – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, no artigo 3º, inciso VII, sanciona a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, fato que corrobora as bases da gestão democrática, bem como quando prevê a participação das comunidades escolares nos conselhos escolares ou equivalentes. Assim, prevendo como papel do gestor a integração da comunidade escolar nas ações e decisões da instituição.

A mesma lei concomitante com a resolução CNE/CP nº.01/1999 artigo 63, prevê quanto a formação dos profissionais da educação, que os Institutos Superiores de Educação devem manter os cursos formadores de profissionais para

a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, assim fortalecendo e estimulando a qualificação para os profissionais que atuam na educação.

Tabela 8: Âmbito Nacional 4

Gestor	Documento
Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da constituição federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 67 § 2º.
Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas: i - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; ii - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; iii - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; iv - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da resolução CNE nº 2/97; v - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.	Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999. (* (**) dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados os art. 62 e 63 da lei 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da lei 4.024/61, com a redação dada pela lei 9.131/95.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Corroborando com o inciso 5º do artigo 40 e com o inciso 8º do artigo 201 da constituição federal, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 67, inciso 2º, considera as funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, incluindo além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. Ou seja, contemplando as funções do gestor escolar, no momento chamada de diretor de unidade escolar, a garantia de participação nas formações, incluindo as continuadas. Dando então, um ponto de

partida para o planejamento de formações com currículos específicos para os gestores.

A Lei 9394/96 e resolução CNE/CP nº. 01/1999 artigo 64, também contemplou 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. Desta forma, prevendo além das formações iniciais e continuadas para os profissionais da educação básica, que atuam em sala de aula, também um currículo para os gestores escolares.

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. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

Tabela 9: Âmbito Nacional 5

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

A Constituição Brasileira de 1988 prevê a gestão democrática do ensino público, reforçando que houve um amplo movimento pela redemocratização do País, sobretudo na educação. Neste momento, buscou-se desenvolver uma administração escolar, como era chamada na época, voltada à transformação social, contemplando a participação da sociedade, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade e tecnicista.

Já da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 no artigo 88, inciso VIII previa a especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre

direitos da criança e sobre o desenvolvimento infantil. Fato que contempla o fortalecimento dos direitos e das demandas das crianças na primeira infância como uma premissa básica para os profissionais que trabalham neste nível de ensino.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Artigo 88, inciso VIII, neste sentido, afirma que a especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil.

Tabela 10: Âmbito Nacional 6

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. artigo 2º.
A união, o distrito federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.	Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. § 1º art. 62 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62.
Não menciona atribuições ou contempla capacitações e formações para o gestor escolar, bem como suas atribuições.	Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942.
Não menciona atribuições ou contempla capacitações e formações para o gestor escolar, bem como suas atribuições.	Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989.
Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

A lei 9.394/96, buscando promover as mudanças necessárias na formação de profissionais da educação e da gestão escolar na educação básica, parametrizou o papel do Instituto Superior de Educação, que propunha, neste formato institucional, a preparação e a formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil passaram a ser feitas no curso Normal Superior, conforme citado nos artigos 61, 62, 63 e 64 da citada lei.

No entanto, para atender a essa demanda, as IES, no intuito de adaptarem seus currículos, basearam-se nos princípios constantes na Lei 9394/96 e as normas instituídas pelos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP nº.01/1999, que contempla a organização dos institutos superiores de educação, enquanto o parecer CNE/CP nº 9/2001 e sua resolução CNE/CP nº. 1/2002<sup>1</sup>, que explanam as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos Superiores, o Parecer CNE/CP nº. 28/2001 e sua Resolução CNE/CP nº. 2/2002, que dispõem acerca da duração e carga horária dos cursos formadores. Contudo, os documentos norteadores das comissões de verificação, prevendo à autorização e reconhecimento de curso normal superior, e os preceitos constantes dos Referenciais Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica também subsidiam as instituições superiores.

Já o Decreto 3276/1999 e o Parecer CNE/CP 9/2001, por sua vez, definem os profissionais da educação como aqueles que devem zelar pela aprendizagem do aluno, incluindo aos que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, desta forma, tendo por base, na compilação das suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno. Desta forma, tal situação reforça a responsabilidade dos profissionais com o êxito da aprendizagem do aluno e associa o exercício da autonomia didático-pedagógica da função docente ao trabalho coletivo de elaboração da proposta político pedagógica da escola, o que significa ampliar a responsabilidade de toda a equipe, especialmente a do professor, para além da sala de aula, estendendo-a para a tarefa de colaborar na articulação entre escola e comunidade, assim, dando continuidade e reforço as atribuições do gestor.

Desta forma, a proposta de um currículo que contemple a formação por áreas cria a possibilidade de visão multidisciplinar, um ponto de contribuição para integrar docentes e conteúdos. Com o propósito de desfragmentar o conhecimento presente no currículo antigo e promover a significância entre os aprendizes e os educadores. Permeando então, os conteúdos de maneira mais profunda e abrangente, vislumbrando desenvolver competências relacionais, e propiciar a autonomia no processo de aprendizagem. Importantes elementos de sensibilização e orientação do aprendiz são contemplados como possibilidades de aprofundamento de estudos, bem como a formação continuada e participação em projetos de iniciação científica. Assim, prática, pesquisa e projetos, estimulam o

aprofundamento de estudos, que por vezes não contempladas no currículo, sobre questões educacionais relevantes.

A Lei 9.394/96, baseada na Constituição Federal estabeleceu em seu art. 3º, VIII, que o ensino público deveria obedecer ao princípio da gestão democrática. E, no o art. 14 atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de normatizar a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades.

A gestão democrática, contemplada nos termos do art. 206 da Constituição Federal de 1988, foi incorporada como o propósito de redemocratização do país, naquele momento, priorizando estabelecer instrumentos de construção de uma cultura democrática. Portanto, os processos e sujeitos a esta nova cultura, incluindo a educação, sendo compreendido como a ligação entre educação e promoção da cidadania, sendo a escola o principal foco de atenção para tal demanda. Desta forma, garantir a gestão democrática como princípio constitucional do ensino pode implicar em uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária, diante da perspectiva de construção de um novo país, com bases e princípios democráticos.

Já a Lei 10.172/2001 trouxe, no capítulo destinado ao conjunto de metas relacionadas ao financiamento e à gestão, como base norteadora, que cada sistema de ensino definisse normas de gestão democrática do ensino público, sempre envolvendo a colaboração da comunidade. Enquanto outras metas incluídas tratavam da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, bem como da articulação de parcerias com universidades para oferta de formação continuada e capacitação dos gestores de escola, buscando qualificação para otimizar do seu desempenho no exercício da função, além de garantir o cumprimento de metas de, ao final da década, que todos os diretores, bem como os professores, tivessem formação em nível superior, preferencialmente acompanhadas em cursos de especialização.

A Lei 12.056, DE 13 de outubro de 2009. § 1º Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 62, contemplou a adoção da Ead como recurso para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação também consolidou as bases de desenvolvimento de trabalho. Assim como também contemplou a colaboração entre as esferas federais, estaduais e municipais para a promoção e desenvolvimento das capacitações e formações continuadas.



Os documentos Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 e a Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989 não faz referência as atribuições ou contempla tópicos sobre capacitações e formações para o gestor escolar.

De toda forma, a legislação em âmbito nacional, não contemplou diretamente conceitos e tendências de formação de profissionais da educação como gestores, constructos de criatividade como base de sua formação. Porém, permitiu aos dirigentes e promotores dos programas de formação a adaptação dos conteúdos previstos nos currículos.

#### 4.1.2 Conceito de gestão em âmbito estadual

O Plano Estadual de Educação – PEE/PR em suas diretrizes, garante os mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da Educação em todos os âmbitos da administração, assim como também prevê o desenvolvimento de programas de formação continuada para profissionais que atuam na educação, incluindo seus gestores, com acompanhamento e avaliação de seus resultados na prática escolar. Assim, o documento garante as premissas básicas da gestão democrática para a educação e ainda contempla a capacitação dos gestores das unidades escolares para todas as instituições da rede de ensino.

Tabela 11: Âmbito Estadual 1

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Garantir mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da Educação em todos os âmbitos da administração.	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.5.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Ou seja, desenvolver Programas de Formação Continuada para profissionais que atuam na Educação Profissional que considere as demandas das unidades escolares, de seus gestores, técnicos e professores, com acompanhamento e avaliação de seus resultados na prática escolar.

Ou ainda de assegurar anualmente processos de formação continuada e de aquisição/elaboração de materiais que favoreçam a sua implementação nas escolas de Ensino Fundamental.

Tabela 12: Âmbito Estadual 2

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Reconhecer a educação como direito de todo cidadão, valorizando os professores e todos os profissionais da educação, garantindo possibilidades de trabalho coletivo pautado nos princípios da gestão democrática	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.7.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O documento ainda reforça em suas diretrizes que todo o trabalho é pautado na gestão democrática, com a valorização de todos os profissionais que atuam nas unidades de ensino, com a garantia do trabalho coletivo. E ainda em seus objetivos e metas, assegura formações continuadas, bem como a aquisição e elaboração de materiais que favoreçam suas implementações nas unidades de ensino da rede estadual de educação.

Desta forma, o documento criado para parametrizar a gestão escolar na rede estadual, não apenas contempla os princípios da gestão democrática, como também prevê e propicia processos para a formação continuada de seus profissionais.

Tabela 13: Âmbito Estadual 3

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
<b>Vale ressaltar que o processo democrático de eleição de Diretores é muito importante, mas por si só não garante a gestão democrática da escola</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.77.
<b>Propiciar a formação continuada dos professores, diretores, equipes pedagógicas, assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, representantes de turmas, grêmios estudantis, Conselhos Escolares, APMF, equipes dos NREs e da SEED, em seus respectivos âmbitos de atuação na Educação Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.19.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O documento contempla ainda em suas diretrizes que assegurar que os princípios da gestão democrática estejam presentes no processo de eleição dos gestores escolares, por si só não implica na garantia de que os mesmos princípios sejam empregados no processo de gestão. E ainda menciona em suas metas e

objetivos que a formação continuada para os gestores e profissionais da educação deve se dar em parte nos seus próprios locais de trabalho, desta forma, corroborando com os documentos nacionais como a Lei 9.394/96. Fator este que melhora a acessibilidade e a aderência dos profissionais nos processos de formação.

Tabela 14: Âmbito Estadual 4

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Os princípios da gestão democrática devem estar presentes na prática diária da gestão do Sistema e das escolas, requerendo, para isso, monitoramento e avaliação permanentes. O fortalecimento da gestão democrática, competente, de qualidade, com representatividade e significação social, deve ser traduzida em atos e fatos do cotidiano educacional e escolar, o que irá conferir significado real para os princípios e valores assumidos	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.78.
Garantir, anualmente, recursos financeiros específicos para o Ensino Fundamental, visando à implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos no que se refere à elaboração e aquisição de materiais didático-pedagógicos, infraestrutura e formação continuada dos trabalhadores da educação.	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.20.
Estabelecer parcerias entre Estado e municípios, para a formação continuada dos professores da rede municipal e estadual de forma articulada, evitando a ruptura entre o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.21.
Estabelecer parcerias com as Instituições do Ensino Superior e outras, preferencialmente públicas, para a formação continuada dos trabalhadores em educação, assegurando aos mesmos a participação anual em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, e outras formas de capacitação	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.22.
Desenvolver, a partir de 2006, Programa de Formação Continuada para Gestores educacionais atuantes em todos os níveis da estrutura da SEED, com a finalidade de melhorar os processos de gestão administrativa e pedagógica na Rede Estadual de Ensino.	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.79.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Em análise, percebe-se que PEE do Paraná contemplou com maiores detalhes diretrizes, metas e estratégias em relação aos documentos nacionais, principalmente ao que concerne a gestão democrática, a formação continuada e ao papel do gestor escolar. O documento menciona o desenvolvimento de programas de formação continuada para profissionais que atuam na Educação básica e profissional, e que considere seus gestores, além de contemplar o

acompanhamento e avaliação de seus resultados na prática escolar, bem como assegura que tais processos ocorram anualmente, e tem como meta propiciar, que tais formações ocorram em seus respectivos âmbitos de atuação. É citada também, a necessidade de resguardar reserva dos recursos financeiros que também financiam entre outros fatores a formação continuada dos trabalhadores da educação, incluindo os gestores.

O documento também contempla o estabelecimento de parcerias entre Estado, municípios e com as Instituições do Ensino Superior e outras, preferencialmente públicas, para desenvolver a formação continuada dos trabalhadores em educação, para além de promover aos mesmos a participação anual em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, e outras formas de capacitação. O desenvolvimento de tais formações, foi previsto a partir de 2006, para todos os gestores educacionais atuantes em todos os níveis da estrutura da Secretaria de Educação do Estado, com a finalidade de melhorar os processos de gestão administrativa e pedagógica na Rede Estadual de Ensino.

O documento também contempla atribuições da Secretaria de Educação e dos gestores escolares, como a necessidade de garantir mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da Educação em todos os âmbitos da administração. Também, parte da ideia de que a educação é um direito de todo cidadão, e, desta forma, a valorização de todos os profissionais da educação garante possibilidades de trabalho coletivo pautado nos princípios da gestão democrática. O PEE ainda contempla como uma atitude democrática, o processo de eleição de Diretores, mas, apenas como o princípio do trabalho democrático, enquanto outros processos atitudinais cotidianos sim consolidam os princípios da gestão democrática, requerendo um constante monitoramento e avaliação. Fortalecendo a ideia de que os processos da gestão democrática demandam da representatividade e significação social, que devem ser transformadas em ações do cotidiano educacional e escolar, o que irá conferir significado real para os princípios e valores assumidos.

Todavia, o documento não adota e explana critérios que façam menção aos constructos da criatividade, contudo, concede liberdade aos núcleos regionais de educação na elaboração da matriz dos programas de formação para os gestores.

### 4.1.3 Conceito de gestão em âmbito municipal

O documento do Conselho Municipal De Educação De Curitiba – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. Cita como um dos papéis do gestor a valorização e incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da educação, por meio da formação continuada e adequada às necessidades dos educandos, com vistas à melhoria da qualidade da educação, desta forma direcionando as formações baseadas no contexto de onde as escolas estão inseridas.

Tabela 15: Âmbito Municipal 1

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Valorização e incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da educação, por meio da formação continuada e adequada às necessidades dos educandos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.
A Direção das escolas municipais de Curitiba será exercida pelo Diretor e Vice-Diretor, Escolhidos entre candidatos previamente registrados, mediante eleição na forma desta lei, com a função de coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.	LEI Nº 14528, Artigo 1. p. 1.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Já a Lei Nº 14528, em seu artigo 1, prevê que para pleitear a gestão das escolas municipais de Curitiba, que será exercida pelo Diretor e Vice-Diretor, escolhidos entre candidatos previamente registrados, mediante eleição na forma desta lei, com a função de coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Tabela 16: Âmbito Municipal 2

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
<b>Compreensão dos aspectos relacionados à gestão dos recursos financeiros destinados à escola.</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.
<b>Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros.</b>	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O documento do Conselho Municipal de Educação n.º 143 de 29 de julho de 2014, prevê para os gestores a competência da compreensão dos aspectos relacionados à gestão dos recursos financeiros destinados à escola, ou seja, que tenha conhecimentos básicos sobre gestão financeira e administrativa, pressupondo que as competências para a gestão pedagógica já estejam inerentes a eles, o que não é citado no documento.

Já a Lei 14.681. 24 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação, em seus objetivos e metas, prevê a ampliação e efetivação da pesquisa, da formação continuada, da aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros. Mencionando com especificidade a demanda de se trabalhar com as tecnologias educacionais nas escolas da rede municipal de ensino.

Tabela 17: Âmbito Municipal 3

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Clareza quanto à sua função na garantia do direito à educação, expressa nos momentos de conflito ou tomada de decisões.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Quanto ao papel do gestor, o documento n.º 143 de 29 de julho de 2014, Conselho Municipal de Educação, prevê como uma das atribuições do gestor escolar a clareza quanto a sua função em garantir o direito a educação, tanto em momentos de conflito, quanto os de tomada de decisões, complementado o item da tabela anterior, que menciona como uma das atribuições os conhecimentos administrativos e financeiros, abrangendo as atribuições do gestor como educador e prezando por uma melhor qualidade de ensino.

Tabela 18: Âmbito Municipal 4

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>	<b>Formação</b>	<b>Documento</b>
Publicização do Regimento Escolar, zelando pelo cumprimento das tarefas inerentes a cada função, o que é essencial para o andamento qualitativo do trabalho pedagógico.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA CME DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.	Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, e promover a formação continuada dos professores(as) e pedagogos(as) para o atendimento educacional especializado	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O mesmo documento do CME de Curitiba, ainda atribui de maneira mais específica como uma atribuição do gestor a elaboração e publicação do regimento escolar para reforçar e garantir o cumprimento de tarefas inerentes a cada função das equipes para fortalecer o bom desempenho do trabalho pedagógico.

A Lei 14.681. 24 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação, prevê em suas estratégias a implantar dentro do prazo estabelecido salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, e promover a formação continuada dos professores e pedagogos para o atendimento educacional especializado, novamente enfatizando a importância de contemplar aspectos inerentes ao contexto de cada uma das escolas e suas comunidades.

Tabela 19: Âmbito Municipal 5

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Coordenação, acompanhamento, realimentação e viabilização do PPP na comunidade escolar.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.
Estabelecer parcerias com centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, para apoiar e oferecer formação continuada ao trabalho dos(as) professores(as) da educação escolar básica com as crianças e/ou estudantes que constituem o público-alvo da educação especial	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O documento do CME de 29 de julho de 2014 também prevê ao gestor o papel de coordenação, acompanhamento, realimentação e viabilização do PPP na comunidade escolar, reforçando a ideia de que cabe ao gestor integrar e promover a participação de todos os atores envolvidos nos processos da escola, fortalecendo assim os princípios da gestão democrática.

Enquanto a Lei 14.681. 24 de junho de 2015, Plano Municipal de Educação, nas suas estratégias, prevê parcerias com centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, para apoiar e oferecer formação continuada ao trabalho dos professores da educação escolar básica com as crianças e estudantes que constituem o público-alvo da educação especial.

Tabela 20: Âmbito Municipal 6

Gestor	Documento
Compreende-se que cabe ainda aos gestores da instituição de educação e ensino e sua equipe, com a devida estrutura da respectiva mantenedora, efetivar e dinamizar os mecanismos de participação existentes na instituição de educação e ensino, tais como: conselho de escola, conselho de classe, grêmio estudantil, associações e outras formas de controle social na perspectiva de que a gestão democrática implica a formação plena e permanente de sujeitos participativos.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.
Promover e estimular a formação inicial e continuada dos(os) professores(as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada.	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.23.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O mesmo documento do Conselho Municipal de Educação contempla que é atribuição dos gestores da instituição de educação e ensino e sua equipe, com a devida estrutura da respectiva mantenedora, efetivar e dinamizar os mecanismos de participação existentes na instituição de educação e ensino, tais como: conselho de escola, conselho de classe, grêmio estudantil, associações e outras formas de controle social na perspectiva de que a gestão democrática implica a formação plena e permanente de sujeitos participativos. Reforçando então a ideia da integração da comunidade escolar e a percepção das demandas sociais para promover uma educação de qualidade.

Enquanto a Lei 14.681. 24 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação, em suas estratégias contempla a promoção e o estímulo a formação inicial e continuada dos professores da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada. Novamente reforçando com especificidade a adoção de metodologias inovadoras, de maneira mais abrangente com a inserção da temática nos currículos não apenas das formações continuadas, mas também das especializações.



Tabela 21: Âmbito Municipal 7

<b>Gestor</b>	<b>Documento</b>
Diante do exposto nesta Indicação, para a efetivação da gestão democrática na educação, é necessário ter clareza dos princípios e dos fundamentos que a sustentam e, além disso, manter-se nesse exercício democrático e dialógico, o que exige permanente processo de aprendizagem.	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.

Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Já o Conselho Municipal de Educação de Curitiba em seu documento n.º 143 de 29 de julho de 2014, entende que é primordial a valorização e incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da educação, por meio da formação continuada e adequada às necessidades dos educandos, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Desta forma, ressaltando a importância da análise do contexto e das demandas da comunidade para cada escola.

O documento ainda prevê como papel do gestor compreender os aspectos relacionados à gestão dos recursos financeiros destinados à escola e ter clareza quanto à sua função na garantia do direito à educação, expressa nos momentos de conflito ou tomada de decisões, a publicização do Regimento Escolar, zelando pelo cumprimento das tarefas inerentes a cada função, o que é essencial para o andamento qualitativo do trabalho pedagógico, o dever de coordenar, acompanhar, realimentar e viabilizar o PPP na comunidade escolar. Outro ponto enfatizado pelo documento, é que cabe também ao gestor efetivar e dinamizar os mecanismos de participação existentes na instituição de educação e ensino, como o conselho de escola, conselho de classe, grêmios estudantis, associações e outras formas de controle social na perspectiva de que a gestão democrática implica a formação plena e permanente de sujeitos participativos.

Portanto, de acordo com as incumbências do gestor previstas pelo documento, tais demandas são fundamentais para a efetivação da gestão democrática na educação, bem como dos princípios e dos fundamentos que a sustentam e, além disso, manter-se nesse exercício democrático e dialógico, o que exige permanente processo de aprendizagem.

Enquanto a Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação aponta que a direção das escolas municipais de Curitiba será exercida pelo diretor e vice-diretor, escolhidos entre candidatos previamente registrados, mediante eleição na forma desta lei, com a função de coordenar o processo político-

pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação, o que garante um processo em consonância com os princípios da gestão democrática.

Em relação as tecnologias, o documento prevê a ampliação e efetivação da pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros.

A Lei também contempla como prioridade em suas metas a implantação de salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, para promover a formação continuada dos professores, pedagogos e equipe de gestão, o estabelecimento de parcerias com centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, para apoiar e oferecer formação continuada ao trabalho dos professores da educação escolar básica com os estudantes que constituem o público-alvo da educação especial.

A promoção e estímulo a formação inicial e continuada dos professores da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada, além de garantir a formação continuada qualificada para os profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades da educação, considerando como base as três dimensões da educação ambiental, o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular.

Esta forma, compreende-se que a abrangência dos documentos municipais, são mais específicos em suas diretrizes ao referenciar o papel do gestor escolar e as diretrizes das formações continuadas e, contemplam itens como inovação e tecnologias educacionais em comparação com o PEE do Paraná e aos documentos nacionais analisados.

#### **4.2 E o trabalho do gestor para a Inovação na escola? Análise sobre exemplos de boas práticas**

A partir da análise dos estudos e/ou plataformas analisadas, percebeu-se

que há pouca ou quase nula intersecção entre os itens “gestão” e “inovação” no cenário educacional. Contudo, um fator chama a atenção: a tecnologia citada nos documentos e bibliografia no Framework sobre Gestão e Inovação do Portal da Indústria – IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – São Paulo, na plataforma do Plano Nacional de Educação – Brasil, no Estudo de Implementação de Competências TIC e nas bases do projeto de Inovação da Escola San José.

Neste sentido, acredita-se que perante as expectativas educacionais em nosso país a inovação está bastante atrelada aos aspectos de utilização de recursos digitais. Mas por quê?

Vivemos num mundo repleto de transformações que impactam em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, mudamos radicalmente nossas práticas cotidianas, seja individual ou coletivamente, ditando novos ritmos e processos. Portanto, fazer uso da tecnologia na educação já é uma necessidade. No entanto, é preciso refletir como esse recurso deve ser empregado em sala de aula.

Apenas usar ferramentas tecnológicas na escola, tendo por objetivo apenas a sua utilização como propósito final, não implica, de forma alguma, fazer de fato, o uso dessa ferramenta. Mas antes, é fundamental compreender o seu conceito, para posteriormente, repensar sua aplicabilidade.

Sobre isto, Vieira Pinto (2005) apresentou a técnica como objeto definido de pesquisa filosófica. Entretanto, a delimitação do objeto da tecnologia poderá permitir contornos mais definidos a um propósito que demanda de reflexões de cunho filosófico. Ou seja, a compreensão do termo, exige uma abordagem mais abrangente para reflexões mais profundas, já que é um elemento pertencente da nossa sociedade.

Novamente, na mesma publicação, o autor descreveu a compreensão de que a máquina é a corporificação, ou a materialização da técnica em seus atos. Portanto, a incorporação da técnica por meio da máquina, é a sucessão de atos que ela executa, a técnica. Partindo deste ponto de vista, é possível compreender que a tecnologia vem impactando as formas e os processos da sociedade, e, conseqüentemente, da Educação, fazendo-se necessário refletir a atual concepção tecnicista contemplada por nossas práticas e nossa legislação.

Assim, como aponta Behrens (2010), a complexidade passa a ter como eixo central a visão de um todo, da conexão, do inter-relacionamento, de rede e de teia,

entre outros aspectos, afinal tal prática, leva a buscar metodologias que venham atender a um paradigma da complexidade e que gere a necessidade de produção do conhecimento, que implica em superar a reprodução, para problematizar, discutir, projetar, eleger informações relevantes, criar, entre outras ações pedagógicas; a conectividade, que é compreendida pelo conectivismo de Siemens (2004, p 6),

um processo guiado pela noção de que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente, onde novas informações estão sendo continuamente adquiridas e, a habilidade de reconhecer quando novas informações alteram o panorama baseado em decisões tomadas antes; multidimensionalidade, contextos criativos e pertencimentos.

Vê-se, assim, que o autor também enfatizou a pouca articulação entre o tempo, representado pelo relógio, carga horária, quantidade de dias letivos, que medem, limitam, planejam, cronometram o período de realização de qualquer atividade e o tempo da experiência, necessário para qualquer acontecimento se estabelecer.

Assim, a aprendizagem tecnicista como foco de discussão, se perde em sua trajetória quando cruza com a construção social do tempo, fato corroborado por Ausubel (2000), que apontou que a generalidade das memórias semânticas, que fortalecem a aprendizagem de fato, têm tendência a ser simultaneamente a longo prazo e significativas, já que o discente espera que estas se tornem parte de um conjunto de conhecimentos existentes e também, porque o próprio processo de aprendizagem significativa, que segundo Ausubel (2000) é a interação cognitiva entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, aos quais conceitos, ideias, modelos, proposições e representações servem base, ou âncora, para novos conhecimentos a serem internalizados ou reconstruídos significativamente pelo aprendiz, o que mostra-se um processo complexo e, desta forma, exige um extenso período de tempo para ser concluído.

Como é observado na tendência da cultura digital, que permite um volume e velocidade de informação muito mais denso, propiciado pelas redes sociais, internet e pela forma híbrida em que os processos de todos os meios de comunicação se difundem, a concepção pedagógica vigente, precisa ser refletida e reavaliada, de forma que possa contemplar novos processos inerentes aos novos modelos sociais.

Ao refletir sobre o discente no modelo pedagógico atual, temos um processo guiado na tentativa de acompanhar um fluxo de informações e conhecimento cada

vez maior e mais amplo, presente em todos os meios de comunicação. Visto isso, Rogers (1973) descreveu os aspectos dinâmicos e ativos do ensino que reforçam o processo de interação na aprendizagem e considera o aluno capaz de gerar esse direcionamento desde que em ambiente propício e interessante.

Desta forma, é fundamental que a escola seja capaz de adotar estratégias e técnicas diversificadas, utilizando ferramentas abundantes no cotidiano de seus alunos. Fator este que fez Dewey (1975) afirmar que a aprendizagem é uma experiência, que ocorre entre a interação entre o ser e o ambiente de forma natural, mas, uma experiência só pode ser considerada educativa, se ela aumentar a qualidade das interações no ambiente e servir como base para interações ainda mais amplas no futuro.

Assim, também podemos reforçar a ideia de que “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1975). Afinal, a aprendizagem em uma sala de aula depende de um ambiente facilitador, em que o professor deve assumir atitudes humanistas frente aos seus alunos e durante a realização de suas práticas docentes, pois

a didática centrada na pessoa enfatiza o professor e o aluno como pessoas e sua relação existe em um clima de respeito mútuo, onde cabe ao professor, basicamente, dar ao aluno condições favoráveis para desenvolver seu potencial intelectual e afetivo” (ROGERS, 1973, p. 60)

Os princípios definidos por este autor, já na década de 1970, eram relativos aos meios que facilitam a aprendizagem e retomam suas reflexões metodológicas sobre este ponto, colocando que é essencial que o formador crie desde o início uma atmosfera ou um clima nos quais se desenvolverá a experiência real pelo grupo de alunos.

Atualmente as tecnologias podem ser vistas no cenário educacional como um grande desafio, primeiro em relação a forma como a educação deve absorver a tecnologia no processo de formação dos alunos. De acordo com o UNDACTA - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento - (2018), entende que para a maioria dos países em desenvolvimento, o desenvolvimento tecnológico gera temores sobre efeitos adversos de curto prazo na automatização dos processos no mercado de trabalho, além de seus impactos na educação, demandando em uma adaptação das políticas educativas, que promovam a

complementaridade entre as competências disponíveis no mercado de trabalho e nas novas tecnologias. O documento também entende que o impacto da tecnologia depende da estrutura de economia de cada país, desta forma, salientando a necessidade de focar o desenvolvimento de competências nos cidadãos que geram valor econômico com máquinas e não contra elas.

Combinando a oferta de habilidades para o mercado em rápida evolução as necessidades são críticas. Isso requer agilidade das políticas públicas, e pode significar a transformação da educação e seus processos, pois há sinais de que as instituições não estão acompanhando o ritmo do avanço tecnológico, dando origem à escassez de competências em tecnologias digitais. Desta forma, entende-se que é necessário um alinhamento entre as políticas públicas, os processos educativos e a demanda do mercado de trabalho.

As bases de análise também sugerem que os currículos precisam ser adaptados para enfatizar as habilidades, pois precisam mudar para reorientar a educação para mais abordagens de aprendizagem práticas, aplicadas e experimentais, e o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades de aprendizagem contínua, já que entende que a aplicabilidade das tecnologias digitais é uma competência necessária para o mercado de trabalho de hoje e do futuro.

A pesquisa mostra as tendências na Educação Básica, trouxe seis tendências distribuídas em três categorias para a Educação, a curto, médio e longo prazo. Tendências de impacto de longo prazo, que normalmente já foram impactando a tomada de decisão e continuará a ser importante por mais de cinco anos; tendências de impacto de médio prazo, que provavelmente continuarão a ser um fator na tomada de decisão para os próximos três a cinco anos; e as tendências de impacto de curto prazo, que estão impulsionando a adoção de tecnologia educacional agora, mas provavelmente continuará a ser importante por apenas um a dois anos, e, que segundo o estudo, tal necessidade tende a tornar-se comum ou desaparecendo depois desse tempo, devido a naturalidade com que ela tem nas demandas sociais, ou seja, absorver a demanda das tecnologias digitais na Educação, é tão imediato que torna-se uma obrigação dos processos educativos.

A pesquisa aponta também a necessidade de experiências de aprendizado autênticas, aquelas que trazem os alunos em contato com problemas do mundo

real e situações de trabalho, mas que ainda não estão totalmente difundidas como práticas. O documento traz o termo “aprendizagem autêntica” como um guarda-chuva para várias estratégias pedagógicas importantes e que têm grande potencial para imergir alunos em ambientes onde eles podem ganhar habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Tais abordagens incluem formação profissional, aprendizagem e certos inquéritos científicos. Um número crescente de instituições começou a preencher a lacuna entre conhecimento acadêmico e aplicações concretas, estabelecendo relações com a comunidade, por meio de parcerias ativas com organizações locais, os alunos podem experimentar futuro que os espera fora do ambiente escolar.

O documento ainda reforça a necessidade de uma atenção crescente na estrutura das instituições para melhor alinhá-las com as práticas ágeis e do futuro local de trabalho. Tecnologia, mudanças nas demandas de informação e os papéis em evolução do corpo docente estão forçando as escolas a repensarem a hierarquia funcional tradicional. Portanto, elas devem adotar estruturas matriciais mais flexíveis, baseadas em equipes, para permanecer inovadoras e receptivas às necessidades das demandas sociais.

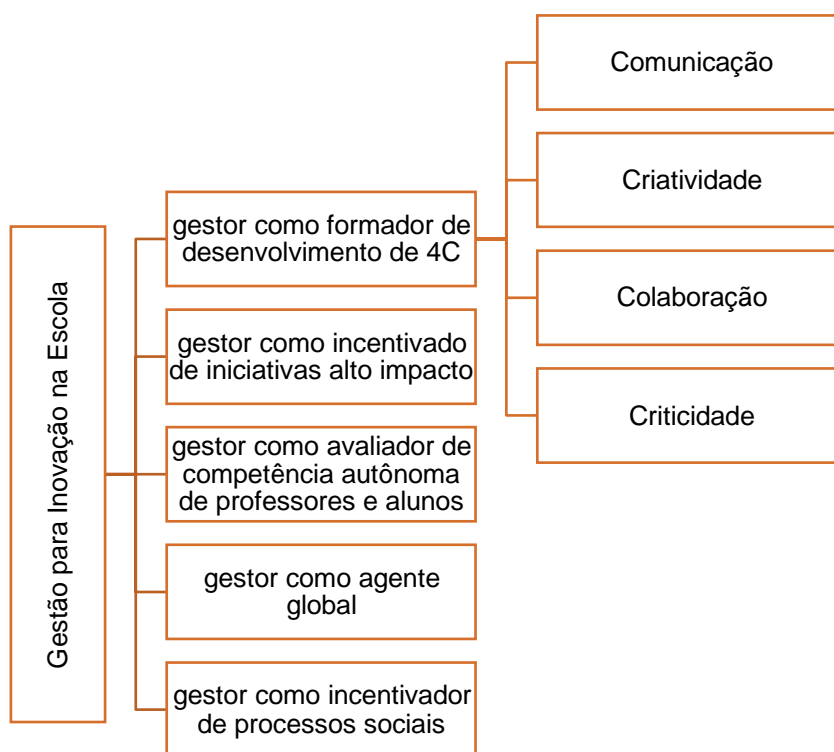
Já estudos como NMC (EDUCASE, 2018) ainda aponta que hoje, praticamente qualquer interação feita pela internet ou através do consumo de bens e serviços estão sendo rastreados, armazenados e usados de maneira específica. Isso levou à criação de grandes bancos de dados de comportamento, uma compreensão de quantidades massivas de dados que refletem o comportamento e ações de várias populações. Por isso, pesquisadores agora são capazes de organizar computacionalmente dados para que seja fácil analisar e identificar padrões de comportamento.

Com a complexidade em torno de conjuntos tão grandes e diversos de dados, exibir a informação é crucial para o seu sucesso, podendo então, a Educação tirar proveito desta coleta de dados e compreender o padrão de comportamentos de seus alunos e das demandas pertencentes ao seu contexto.

E dentre as bases analisadas perceber que para criar e desenvolver gestores escolares notáveis com a ajuda do conceito inovação é necessário constante esforço para melhorar o foco que se concentra nos elementos da formação contínua e, emergem, assim, cinco elementos importantes interconectados: (i)

gestor como formador de desenvolvimento de 4C (WUNSCH e GREBOGY, 2018);  
 (i) gestor como incentivado de iniciativas alto impacto; (ii) gestor como avaliador de competência autônoma de professores e alunos; (iii) gestor como agente global  
 (iv) gestor como incentivador de processos sociais, conforme demonstrado na figura 2:

Figura 2: Gestão para Inovação na Escola



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

O que estes pressupostos mostram é um aspecto mais conectado e ligado em aspectos de inovação tendo como norte o trabalho para o gestor, mas como para toda a comunidade – alunos, professores, profissionais administrativos, pais e vizinhos da escola, demanda de um modelo de educação adaptado a essa realidade, pois, os meios de comunicação podem promover o acesso mais fácil e imediato a informações, fatores que estão ao encontro de Moran, Masetto e Behrens (2003) no qual apontaram que precisamos repensar todo o processo da Educação, reaprender a ensinar, a conviver com os alunos, a orientar atividades, e a fazer aprender, tanto juntos como separados.



Desta forma, abrem-se novas perspectivas no campo da Educação, como afirma Gómez (2014), os alunos hoje, podem aprender de muitas maneiras, e que a escola não é o único lugar onde se desenvolve a aprendizagem.

E, como argumenta, Martín-Barbero (2014), este fato, promove um potencial de saberes diversos e entrelaçados, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural. O autor ainda afirma que as tecnologias sozinhas não são capazes de mudar a realidade a escola, mas trazem possibilidades de novos caminhos, geram uma demanda de adaptação na forma de pensar e agir da sociedade, e, conseqüentemente dos professores.

Como corrobora Maturana (2001), a tecnologia pode ser um movimento para a ação intencional e leva à expansão das habilidades operacionais em todos os domínios, nos quais há conhecimento e compreensão de suas coerências estruturais, mas, sozinha, não é a solução para os problemas da escola.

A tecnologia, assim, pode ajudar a melhorar as nossas ações, porém, é indispensável que a emoção e a relação humana também aconteçam. Portanto, se não houver transformação na forma de ser e pensar dos professores, a tecnologia não contribuirá de forma efetiva para sua rotina, por não haver interação social e humana.

Hoje, nota-se uma prática pedagógica que não está mais restrita ao professor e o aluno. O ensinar e aprender parte dos professores para os alunos, dos alunos para os professores e dos alunos com os alunos, caracterizando um novo processo de ensino e aprendizagem, como aponta Valente (1999), que entende o papel do professor como orientador e mediador das situações de aprendizagem, promovendo o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa, conduzindo e possibilitando uma apropriação do social para o individual.

Um professor que está ao lado dos seus alunos, guiando atividades e desafios, pode orientar e conduzir o ensino de conteúdos, enquanto pode ser conduzido e orientado em relação aos meios de como chegar a estes conhecimentos, observando a realidade e o contexto cultural da sua escola.

Assim, pressupomos que aprender e ensinar assumem diferentes significados na rotina da escola, priorizando uma relação simbiótica, com interações, compartilhamentos trocados entre professor e aluno, que Marachin e Axt (2005) entenderam como resultado de uma troca recorrente entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda, como argumentou Lévy (1999),

aprender por razão de interagir, permitirá que os ambientes de aprendizagem sejam mais poderosos quando a interação possibilita que cada sujeito seja um produtor de conhecimento, e o seu próximo, seja o produtor complementar ao seu conhecimento, e, por sua vez, também se torne o emissor de informações novas, ou seja, quando se reorganiza, se compreende e repassa determinada informação ou conteúdo, partimos para uma ação de conectividade.

Percebe-se que alunos oriundos de uma realidade social mais conectada digitalmente, têm ampla capacidade de se adequar a novas formas de aprendizagem. Enquanto os professores, com ampla capacidade de gerir processos de interação, de condução e de liderança nos ambientes da escola, permeiam uma resistência, e, desta forma, é necessário que o “gap geracional”, apontado por Nóvoa (2014), como o fenômeno onde os professores não nasceram digitalizados, enquanto seus alunos, sim, seja reduzido, aproximando ambos nesta perspectiva.

Um dos desafios é somar estas competências complementares a fim de promover e possibilitar o uso de todas as ferramentas possíveis para otimizar o cotidiano da escola e os processos de ensino e aprendizagem, integrando professores e alunos.

Neste sentido, Teixeira (2015) afirma que os professores precisam adquirir “fluência tecnológica”, associada à reflexão para comunicação e interação no meio educacional, para que os alunos possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para isso, o gestor precisa buscar desenvolvimento e novas fontes de conhecimento, ou seja, uma formação contínua e consistente. Nóvoa (1995) apontou que uma formação não se constrói por acumulação, seja por meio de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas também de um trabalho de reflexão sobre as práticas e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Pois, o processo de formação alimenta-se de modelos educativos, e que as práticas de formação devem ter como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Para Marin (2002) é preciso transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Partindo dum ponto de formação humana, e não tendo um fim previsto, ou seja, a formação, deve ser um momento de

interação entre as dimensões pessoais e profissionais, onde é permitido ao professor apropriarem-se dos próprios processos de formação, dando-lhes sentido no campo de suas histórias de vida.

Perante esta característica, Nóvoa (2002) avaliou que o aprender contínuo é essencial para o gestor, e está dividido em dois pilares, o do próprio gestor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Ou seja, de forma contínua e dentro do seu ambiente de atuação, baseada em seu contexto.

Marin (2002) ainda reforçou que uma boa gestão se dá em três momentos: a sua formação inicial, desde a graduação; a formação continuada, a que ocorre durante sua trajetória profissional, como cursos de pós-graduação, extensão e capacitações, com o propósito de revisitar os conceitos acadêmicos e ainda adquirir novos conhecimentos; e, como terceiro momento, a formação continuada em serviço, que valoriza a experiência do cotidiano da prática docente, completando a formação continuada que apenas preenche lacunas deixadas pela formação inicial.

O trabalho do gestor inovador, assim, parte do pressuposto que qualquer saber fazer, tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente.

Ao vivenciar problemas de gestão ou cotidianos reais, que se desenvolve a verdadeira formação e prática do professor. Salles (2004), sustenta que uma formação completa, promove aos professores, a possibilidade de tornarem-se os sujeitos do próprio processo de conhecimento.

Portanto, é possível ver na gestão um modelo de formação contextualizada que se inicia da ação para a teoria.

Por fim, a gestão neste sentido favorece a valorização da prática docente como um catalisador para o aprendizado real e efetivo ao professor, que permite aplicar conceitos reais, dentro das suas condições no processo de aquisição de competências escolares.

Como afirma Moran (1999) é fundamental no processo integrar todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, lúdicas, as textuais, musicais, já que passamos muito rapidamente do livro, para a televisão e o vídeo e destes, partimos para a Internet, sem explorar todas as possibilidades de cada um destes meios, e neste caso, o autor afirma que cabe ao docente encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos.

A ideia é reafirmada por Lévy (1993) que propõe o fim da oposição entre o homem e a máquina, além da técnica neutra, entendendo que esta relação entre

homem e máquina não é boa nem má, uma vez que esta interação está sempre associada a um amplo contexto social, ora determinando este contexto, ora sendo determinada por ele. Portanto, a técnica torna-se apenas uma dimensão a mais, uma parte de um conjunto maior.

Antes de chegar à escola Moran (1999) afirma que a criança passa por processos de educação importantes como o familiar e o da mídia eletrônica e neste ambiente vai desenvolvendo suas conexões cerebrais, roteiros mentais, emocionais e linguagem, aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesma. Sentindo a relação com a mídia eletrônica prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, já a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. Desta forma, as tecnologias digitais continuam educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém, da sua forma. Cabe então, a entrada dos intermediadores, os professores utilizarem deste recurso para alavancarem os seus processos educativos.

Moran (1999) afirma ainda que os meios de comunicação desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e opera imediatamente com o sensível, o concreto, a imagem em movimento. O olho nunca consegue captar toda a informação, então o essencial, o suficiente é escolhido para dar sentido ao caos e organizar a multiplicidade de sensações e dados. Fato que afirma a necessidade de uma condução organizada e planejada para dar orientação e significado ao processo educativo.

Ainda sobre o uso das tecnologias na escola, Valente (1993) entende que os jogos, do ponto de vista da criança, constituem a maneira mais divertida de aprender, e, diante da diversidade das plataformas e recursos que as tecnologias digitais nos trazem, este é um recurso abundante e atrativo para se usar como ferramenta em sala de aula. O autor afirma ainda que a verdadeira função do aparato tecnológico não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem.

Lévy (1993) afirma ainda que é necessário compreender as tecnologias como artefatos intelectuais como um terreno político fundamental, como lugar e questão de conflitos e de interpretações divergentes. Pois, é ao redor dos aparatos, que a percepção do pensamento e da comunicação se organizam em grande parte em relação a vida cotidiana e que se agenciam as subjetividades dos grupos. Desta forma, as mudanças estão ocorrendo em toda parte, ao redor de nós, mas também em nosso interior, em nossa forma de representar o mundo. Assim, é urgente que

nos equipemos com ferramentas para poder pensar estas mudanças, avaliá-las e discuti-las de forma particular, contribuindo de forma ativa na construção de nossos destinos.

Apesar do importante papel que têm o professor na sala de aula, Meireles (2004) afirma que o aluno depende efetivamente apenas dele mesmo para aprender e se desenvolver, ou seja, estar estimulado e consciente da sua importância neste processo é fundamental. E, cabe ao professor promover esta situação.

Ainda, Masetto (2003) colocou um conceito de Educação que deve exercer as ações necessárias para que aconteça o seu aprendizado. E todas as ferramentas a serem disponibilizadas, bem como os conteúdos a serem abordados, devem ser congruentes com seu contexto de vida social e familiar.

Portanto, é perceptível o movimento que os alunos demonstram em utilizar seus aparatos tecnológicos, como estudos realizados por Silva e Gomes (2003) que relata os alunos, costumam aprovar atividades que contemplem tarefas tradicionais com interações tecnológicas, incluindo atividades online, pois além da flexibilidade, mencionam uma maior interação e troca de informações do que no ambiente formal, proporcionando uma forma mais prazerosa e rica de aprendizado.

Por fim, Catapan (2003) entende que existe uma necessidade da escola olhar e atender as demandas dos seus alunos, superando o padrão de transmissor de conhecimento e partindo para promoção de um ambiente em que os alunos possam interagir e ressignificar as informações para transformá-las em conhecimento que lhes faça sentido.

E, perante este cenário encontrado, segue o capítulo 5 desta dissertação com o foco de representar um produto de aplicabilidade acadêmica que sirva como suporte otimizador para que o gestor seja um promotor e formador de práticas inovativas nos aspectos de comunicação, criatividade, colaboração e criticidade.

## 5. BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA: PRODUTO DE APLICABILIDADE ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Quando falamos de tecnologias e suas implicações na sociedade e na escola, segundo Orozco Gómez (2014), existe uma perspectiva de pensar a educação a partir do observar e ter a sensibilidade de entender o contexto no qual estão inseridos, quais demandas a sociedade exige. Sobre esta perspectiva, Martín-Barbero (2014) afirma que a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida real.

Nesta perspectiva, conforme já destacado, a partir da análise dos estudos e/ou plataformas analisadas, percebeu-se que quando o assunto é o papel do gestor escolar enquanto prático inovador, a principal dificuldade encontrada é a utilização de recursos tecnológicos.

Assim, uma ideia para o desenho de um produto que pudesse auxiliar nesta lacuna emergiu, especialmente na análise dos documentos e bibliografia no Framework sobre Gestão e Inovação do Portal da Indústria – IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – São Paulo, na plataforma do Plano Nacional de Educação – Brasil, no Estudo de Implementação de Competências TIC e nas bases do projeto de Inovação da Escola San José e que veio em conformidade ao significado do papel do gestor em âmbitos nacional, estadual e municipal.

Sob este cenário, inclusive, abrangeu-se durante a pesquisa que, apesar de haver uma intensa comoção legislativa para pensar práticas efetivas dos gestores, ainda existe duas lacunas no que condiz a implementação de aspectos inovadores na escola: entender qual a responsabilidade do gestor neste cenário inovador e quais ferramentas podem ser utilizadas.

Assim, levando em consideração o objetivo deste trabalho que é **(re) conhecer quais as bases que norteiam o trabalho do gestor escolar enquanto prático de conceitos que envolvam os aspectos inovadores no cotidiano da sua instituição de ensino**, torna-se necessário pensar em um instrumento que venha agregar nesta prática gestora do século XXI.

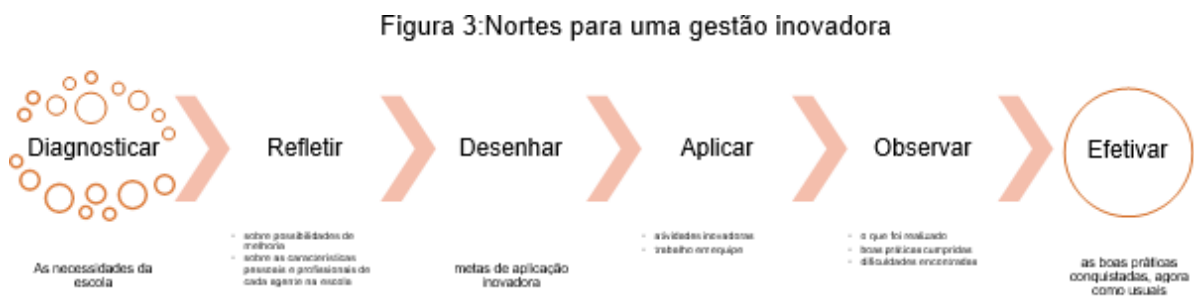
E, ao analisar as espaços entendidos, emerge o desenho de um aplicativo (a ser desenvolvido) que auxilie na observação e entendimento da realidade escolar, tornando um processo não só educativo, mas como formativo, e que deve ser estimulado, além de dar perspectivas para as condições básicas para exercer

as ações necessárias para que as ações inovadoras aconteçam. Já que os métodos, conteúdos e objetivos devem ser coerentes com as realidades socioculturais das escolas nas quais estes gestores são responsáveis.

Ao ver a necessidade de adotar uma compreensão de dentro e de fora da sala de aula, de forma que todos os agentes educacionais se sintam produtores, a plataforma aqui indicada funcionaria como **um instrumento de miragem social para que qualquer pessoa possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas dando visualmente indicadores de contexto.**

Nesse contexto, é preciso apontar que a escola deve ser entendida em espaços e perspectivas diferentes.

Assim, vê-se que os gestores devem se apropriar desses espaços, dar sentido ao seu trabalho e ao papel da escola. A demanda neste sentido, é que o gestor do século XXI seja capaz de momentos e ambientes de aprendizagem congruentes com o seu contexto social. E, portanto, durante a análise dos dados coletados, alguns aspectos do que condiz a gestão escolar atual chamaram a atenção, sendo elas:



*Fonte: Silva e Wunsch (2020)*

A partir da figura 3 percebe-se que é fundamental que as instituições tenham bases que sejam capazes de construir projetos distintos e escolas dessemelhantes, que possam atender à diversidade de situações e contextos. Neste sentido, complexo e global, de gestão escolar, destaca-se a congruidade com uma abordagem bastante utilizada no universo da administração: o PDCA<sup>1</sup>, o qual é evidenciado como base para o desenho deste aplicativo.

<sup>1</sup> Plan (Planejar), Do (Fazer), Check (Checar) e Action (Agir corretamente). O ciclo PDCA teve sua origem com Shewhart (1939) quando aplicou o método científico com seu ciclo: especificação- produção-inspeção. Já Deming (1950), modificou o ciclo de Shewhart: design do produto, faça-o, coloque-o no mercado, teste-o por meio de pesquisas de mercado e depois redesenhe o produto. A interpretação de Deming levaram ao ciclo de planejar-fazer-verificar-ação ou PDCA. Deming apresentou seu ciclo de Shewhart nos EUA em 1986. E na década de 1990 ganha o cenário mundial sendo chamada de estrutura de melhoria, ou modelo de melhoria, para apoiar esforços em uma gama completa, desde os mais informais aos mais complexos (LANGLEY, MOEN, NOLAN, NOLAN, NORMAN, PROVOST, 2009)

Obviamente que este ciclo estruturado no século XX necessita de uma revisão, ao considerar as especificidades da escola e da sociedade atuais

Contudo, ter as bases do PLANEJAR, FAZER, CHECAR E AGIR CORRETAMENTE, entram aqui como suporte de reflexão, alterando o “agir” como CONTEXTUALIZADAMENTE.

E nesta revisão do PDCA, surge uma reflexão sobre a ação que se realizada pode resultar em melhoria durante a atividade da gestão escolar, levando em consideração o que se tem e o que se quer ter, prevendo se uma mudança resultará em diferentes condições que enfrentará no futuro, por meio de questões como (i) “O que estamos tentando realizar”?; (ii) “Como saberemos que uma mudança é uma inovação”?; (iii) Quais mudanças podemos fazer que resultarão em práticas inovativas?

É neste sentido que emerge o produto aqui indicado. Um desenho, para aplicabilidade futura, de um aplicativo digital que organize e monitore as ações do gestor ao que condiz as atividades inovadoras na escola.

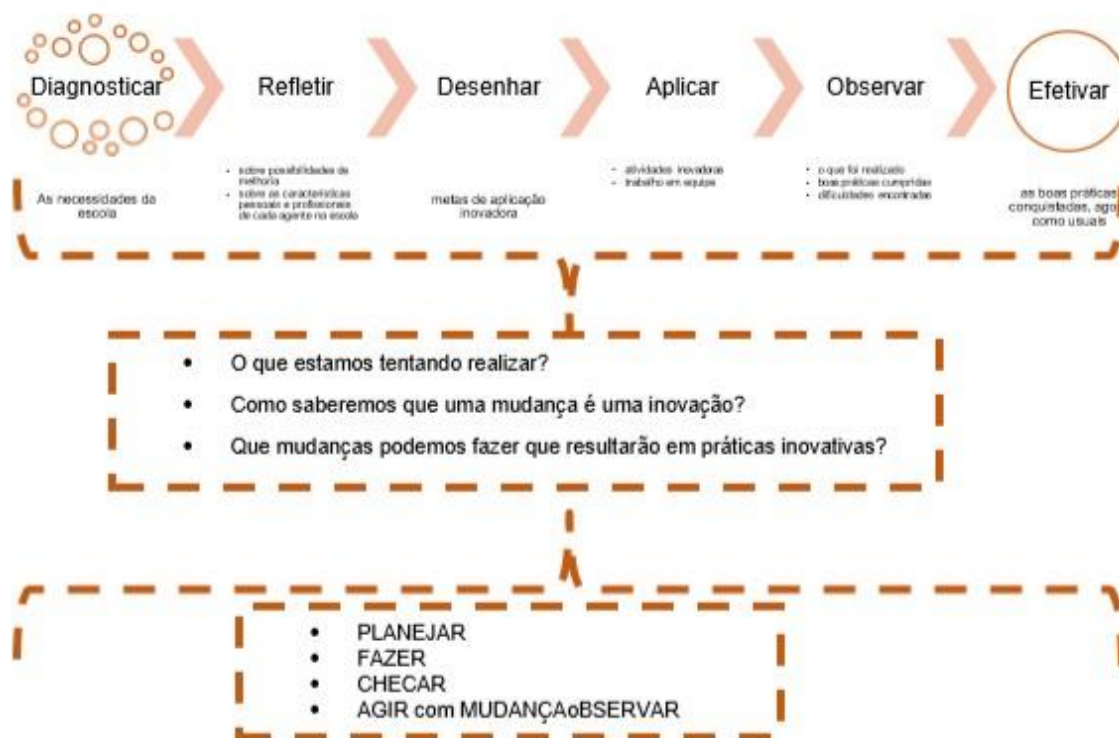
A ferramenta poderá servir como um observatório pelo qual os gestores poderão gerar, disponibilizar e monitorar as informações propostas na escola, demonstrando as métricas que serão proliferadas, enxergando diferentes critérios de contextualizados pelas especificidades da comunidade escolar e mostrando o impacto destas ações para o gestor, professores, alunos e família.

O Observatório de Práticas Inovadoras na Escola (OPIE) propõe ampliar o olhar sobre a escola atual, mapear e avaliando os impactos, que podem ir além da sala de aula. Tudo por meio de novas abordagens da gestão, considerando as atividades até então realizadas, disponibilizando a possibilidade de observação e análise do que acontece e do que pode ser otimizado.



Na figura 4, é a visão geral do OPIE, demonstrando uma gestão inovadora deve ter um norte a partir do significado do PLANEJAMENTO e do FAZER, por meio de metas a conquistar e de suas respectivas conferições e novas aplicações, agora mais contextualizadas, como é possível verificar na Figura 5, o primeiro desenho do OPIE:

Figura 4: O agir inovador na escola



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Nesta perspectiva, o OPIE evoluiu enquanto interface, agregando conteúdo de como aplicar práticas inovadoras de forma interativa para que a extensão do papel de cada agente educacional seja melhor compreendida e, quem sabe, se transforme em suporte de novas políticas públicas, novos protocolos de inovação na escola, novas formações de gestores e professores, ultrapassando as fronteiras da atividade do gestor e sendo desfrutada por todos que ali atuam, como docente ou discente, conforme é demonstrado entre as figuras de 5 a 10, que explanam como será o OPIE:

Figura 5: Tela inicial OPIE



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Como é verificado na Figura 5, a gestão inovadora na escola deve ser uma atividade contínua, desde o planejamento até a aplicação, o agir, corretivamente. A ideia por trás disto é que inovar na escola significa MELHORAR continuamente. Então, enquanto gestores, como podemos inovar? Planejando a melhoria de atividades que devem ser contextualizadas, em uma perspectiva de que as atividades cotidianas devem ser feitas de forma melhores que as do dia anterior e pior do que a do dia posterior, sob a visão da comunidade escolar, mediada pelo gestor.

Surge, assim, um conceito de qualidade na prática do gestor escolar, levando em consideração os desdobramentos das ações indicadas nas figuras 3 e 4, método de solução das situações problema encontradas.

Mas como organizar as metas para práticas inovadoras? Como cumpri-las?

As telas demonstradas entre as figuras 6 e 10 confirmam que cada ícone/aba do aplicativo poderá auxiliar o gestor a estruturar atividades desde do diagnóstico das necessidades da sua comunidade escolar até a aplicabilidade efetiva de mudanças de paradigmas inovadores no cotidiano da escola.

Figura 6:Tela Diagnosticar



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Na tela “diagnosticar”, o gestor poderá responder uma lista de questões pré-definidas sobre as experiências que considera “boas” e as necessidades estruturais. E, conforme foi verificado na análise documental, ele pode e deve reunir (como citado – ou deveria estar- em seus projetos políticos pedagógicos) seus professores, pais, comunidade e alunos para conhecer as necessidades que estes têm e que acham que poderiam melhorar.

Esta tela vem sanar um tópico que apareceu nesta pesquisa: para inovar é preciso conhecer o seu ambiente. E cabe ao gestor o conhecimento e o reconhecimento deste panorama.

Figura 7:Tela Refletir



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

A figura 7 demonstra a necessidade da reflexão para com as ações realizadas e as que virão, suprindo, assim, a especificidade do gestor como prático reflexivo, pois é possível dizer que a qualidade das práticas na escola envolvem uma postura do gestor, de autonomia, da sua capacidade de identificar e resolver os problemas e das necessidades referentes à sua comunidade.

Portanto, ter uma ferramenta que auxilie nesta atividade é ter um apoio para um processo que ocorre antes, durante e depois da ação com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco.

Figura 8:Tela Desenhar Metas Inovadoras



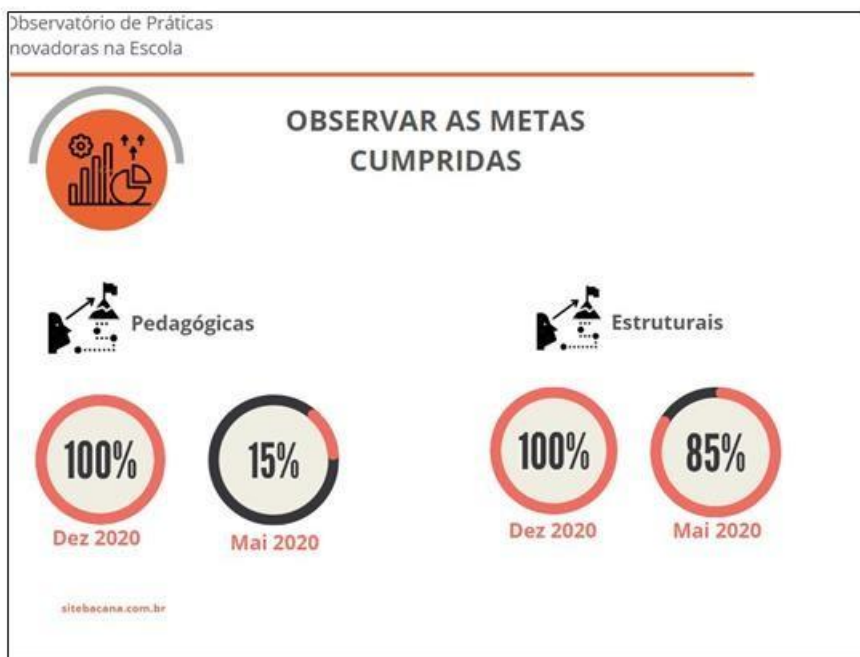
Fonte: Silva e Wunsch (2020)

A ideia da ferramenta descrita na figura 8 é criar uma experiência mais ativa, interativa e abrangente do gestor, intensificando bases significativas para todos, alinhadas com os objetivos estratégicos da escola.

Com esta aba do OPIE será possível desenvolver metas, tanto pedagógicas, quanto de estrutura de recursos humanos e de ferramentas, de apoio para promover um ambiente de aprendizado ativo, incorporando novas tecnologias para melhorar a capacidade e a qualidade em atividades de alta demanda e alta necessidade encontradas no diagnóstico.

Esquematizar metas que alinhem as iniciativas de todos os agentes da escola cria graus inovadores de nível de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e expanda o alcance do papel do gestor em alinhamento com os objetivos estratégicos da escola com a demanda do que a sociedade espera, por meio de colaborações mutuamente benéficas e por tecnologias inovadoras e em formatos customizados às especificidades individuais e coletivas.

Figura 9: Tela Observar as metas cumpridas



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Fazer qualquer mudança no estilo do que se faz pode ser um desafio. A função do gestor de ter que mostrar que ter um objetivo em mente dá aos alunos e professores algo que os motiva a permanecer no caminho certo e fornece uma medida de quão bem estão indo.

A aba “Observar as metas cumpridas” do OPIE, figura 9, tem um layout chamativo para que a comunidade veja os objetivos reais, planejados na tentativa de mantê-la concentrada e motivada.

Com esta ferramenta é possível fazer uma triagem do que já foi feito até a data da análise, como no exemplo destacado na imagem, e o que ainda se tem a fazer, cabendo ao gestor distribuir funções para que isto aconteça.

Figura 10: Tela Efetivar as boas práticas



Fonte: Silva e Wunsch (2020)

Finalmente, a tela da efetivação das boas práticas é quando o gestor tem a oportunidade de compartilhar, conversar e pensar em novas práticas com seus pares da escola e de outras escolas em âmbito regional ou nacional, aprimorando sua conscientização global por meio de parcerias e de abordagens aprimoradas em tecnologia para ensino e aprendizagem.

## 6. CONSIDERAÇÕES

Primeiramente, é preciso explicar a extensão e o grande volume das emendas e aditivos inerentes a legislação brasileira encontradas nesta pesquisa, não foi o propósito desta dissertação realizar uma análise pormenorizada que os contemple na sua totalidade, mas considerando o papel do gestor é importante citar as leis que alteram apenas a LDB são: 9475/1997 - 10287/2001 - 10328/2001 - 10639/2003 - 10709/2003 - 10793/2003 - 10870/2004 - 11114/2005 - 11183/2005 - 11274/2006 - 11301/2006 - 11330/2006 - 11331/2006 - 11525/2007 - 11632/2007 - 11645/2008 - 11684/2008 - 11700/2008 - 11741/2008 - 11769/2008 - 11788/2008 - 12013/2009 - 12014/2009 - 12020/2009 - 12056/2009 - 12061/2009 - 12287/2010 - 12416/2011 - 12472/2011 - 12603/2012 - 12608/2012 - 12796/2013 - 12960/2014 - 13006/2014 - 13010/2014 - 13168/2015 - 13174/2015 - 13184/2015 - 13234/2015 - 13278/2016.

Portanto, um número elevado de documentos para leitura. Desta forma, foram somente analisados os documentos base aqui listados, e, em alguns casos, aditivos foram contemplados, a pesquisa objetivou identificar e analisar as abordagens das legislações federal, estadual e municipal, do estado do Paraná e da cidade de Curitiba, sobre as atribuições e as perspectivas de formação continuada para gestores escolares no contexto inovador. Visto que tais tendências de inovação e criatividade, principalmente nos últimos anos, vem ganhando consistência e se mostrando cada vez mais presente no cenário educacional.

Temas como metodologias ativas, processos criativos e inovadores como ferramentas para alavancar os processos de ensino e aprendizagem, estão presentes em formações, em pautas de debates e tomando uma dimensão mais abrangente. Nos processos de gestão corporativa, no mercado de uma maneira geral, os processos inovativos também têm avançado exponencialmente, desde programas de desenvolvimento de liderança, até matrizes curriculares em programas de pós-graduação e desenvolvimento profissional. Porém, na gestão escolar, pouco se ouve falar dessas terminologias, o que permeia a gestão escolar, grosso modo, são processos e atribuições oriundas da administração escolar, competindo ainda o papel do “diretor”, que dirige e não realiza a gestão ou lidera uma equipe.

A garantia da Constituição Brasileira de 1988 da gestão democrática do ensino público, versando com o momento de transformação social do país naquele momento, contemplando a participação da sociedade, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade e tecnicista, como já comentado, trouxe um caráter inovador para época, e, tais princípios se consolidaram como fundamentais para os processos da gestão escolar, contudo, mais de 30 anos se passaram, e as demandas da sociedade de hoje, em partes e com muita resistência, avançam nos processos educativos, mas limitam-se nos princípios da gestão, uma vez que na legislação federal, nos documentos analisados, não foram encontradas menções sobre processos inovadores na gestão escolar.

Recentemente, o em seu anexo de metas e estratégias, na meta 19, garante mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do distrito federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar, sem critério de eleição por voto direto e democrático, deixando a cargo dos estados e municípios tal escolha, colocando os princípios da gestão democrática em segundo plano nesta circunstância, visto que para assumir um posto que tem como prerrogativa a gestão democrática, um profissional pode ser escolhido ou indicado sem as bases da democratização, ou seja, toda a comunidade escolar que estará em contato direto, pode não ter influência na escolha de tal profissional.

Em se tratando da formação e formação continuada, os IES para atender as demandas da LDB , atualizaram seus currículos prevendo à autorização e reconhecimento de curso normal superior, e os preceitos constantes nos documentos de referenciais curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fato que consolidou o aumento da oferta e a facilidade de acesso a formação.

A abordagem dos gestores que define os profissionais da educação como aqueles que devem zelar pela aprendizagem do aluno, incluindo aos que apresentam ritmos diferentes para aprender, destacando o direito de aprender do aluno, reforçando e ampliando a responsabilidade dos gestores escolares e de toda a equipe, corroborando o seu papel com a ideia de colaborar na articulação entre escola e comunidade, dando continuidade e reforço as atribuições do gestor nesta integração. Já documentos mais recentes abordam a autonomia administrativa,



pedagógica e financeira das escolas, bem como da articulação de parcerias com universidades para oferta de formação continuada e capacitação dos gestores, buscando qualificação para otimizar seu desempenho no exercício da função, além de garantir o cumprimento de metas, para que até o final da década, todos os diretores, bem como os professores, tivessem formação em nível superior, preferencialmente acompanhadas em cursos de especialização.

Outro ponto relevante foi a LDB de 96, que em seu Artigo 62, contemplou a adoção da EaD como recurso para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que integrou as articulações entre as esferas federais, estaduais e municipais para a promoção e desenvolvimento das capacitações e formações continuadas, em vista dos documentos mais antigos, como o Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 e a Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989, que não faziam referência as atribuições ou contemplavam tópicos sobre capacitações e formações para o gestor escolar.

De toda forma, a legislação em âmbito nacional, não contemplou diretamente conceitos e tendências de formação de profissionais da educação como gestores, constructos de criatividade como base de sua formação. Porém, permitiu aos dirigentes e promotores dos programas de formação a adaptação dos conteúdos previstos nos currículos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 61, parágrafo único, sanciona que a formação de profissionais da educação deve ter especificidade para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, deve contemplar como fundamentos a práxis, a relação entre teorias e práticas, incluindo capacitações em horário de trabalho, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Portanto, utilizar a vivência prática e a experiência acumulada como base para sua formação, fazendo consonância com a fala de Nóvoa (2002) que aponta a formação do profissional como o acúmulo de aprendizados, bem como explorar sua realidade e espaço de trabalho.

Enquanto os documentos da esfera estadual, como o Plano Estadual de Educação, já contemplam com maior especificidade aspectos que da gestão democrática, formação continuada, atribuições do gestor escolar em sua rotina profissional bem como o acompanhamento e avaliação de seus resultados na

prática cotidiana. Assegura também que tais processos ocorram anualmente, e tem como meta propiciar formações em seus respectivos âmbitos de atuação, corroborando mais uma vez a fala de Nóvoa (2002), comentado no parágrafo acima.

O documento também aborda atribuições com maior especificidade, tanto da Secretaria de Educação, quanto dos gestores escolares, além de especificar processos democráticos para a gestão escolar, inclusive no processo de eleição de Diretores. Desta forma, consolidando os princípios da gestão democrática com maior especificidade, mas não contemplou aspectos inovadores nem em relação às práticas, e nem em relação a formação inicial e continuada destes profissionais. Por fim, os documentos municipais, abordam com maior profundidade alguns constructos, como as formações continuadas, que preveem uma análise do contexto no qual a escola em que o gestor está inserido, desta forma, contemplando necessidades específicas, direcionando a formação com base em sua demanda.

Outro ponto de evidência, é o contraste entre o que prevê a legislação para a eleição de diretores e uma normativa interna, a qual não pudemos retirar da instituição e nem tirar cópias, um regimento exclusivo pra cada CMEI, Centro Municipal de Educação Infantil, que prevê a escolha por indicação de gestores para cada um dos CMEIS, e não o processo democrático, que prevê eleição conforme a legislação. Isto, devido ao fato de alguns anos, da SME de Curitiba ter aberto concursos há alguns anos para gestores escolares. Os profissionais que foram convocados por estes concursos, em grande parte, ainda estão na ativa, e não podem exercer funções diferentes das previstas no edital da convocação, desta forma, a SME adotou esta dinâmica, onde estes profissionais assumem a gestão, por indicação, apenas dos Centros de Educação Infantil, com a prerrogativa de um aditivo a Lei municipal Nº 14528, que terá vigência até que o último profissional aprovado neste modelo de concurso seja aposentado, para então ampliar a vigência do modelo democrático de eleições para todas as escolas da rede municipal de ensino.

Outra particularidade deste documento interno, são as atribuições do gestor escolar, que divergem das apresentadas nos documentos do CME e PME, uma vez que o gestor dos CMEIS, além de cumprir todas as atribuições já revistas nos documentos citados cima, cumprem em parte atribuições de coordenação e supervisão pedagógica, pois, até 200 alunos, não tem direito a ter uma pedagoga

para compor sua equipe, e, acima deste número de alunos, tem direito a uma profissional da pedagogia por 20h semanais em sua instituição. Desta forma, acumulando atribuições de função e extrapolando a carga horária prevista em legislação. Porém, o documento prevê tal função como cargo comissionado, o que não contempla restrições em relação a horas extras e atribuições de função.

Em relação a formação de gestores e demais profissionais da educação, aspectos de inovação foram mencionados nos documentos do PME e CME com maior especificidade do que os documentos estadual e federal, o que reforça a abertura dos conceitos e a tendência de quebra dos paradigmas clássicos da educação, tanto nas metas e estratégias quanto nas normativas, além de reforçar em várias passagens nos documentos, sobre a necessidade de integração da comunidade escolar, das ações e necessidades, bem como a importância do envolvimento dos principais atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para um melhor processo educativo.

Neste cenário encontrado pelas políticas públicas, a ferramenta OPIE pode vir a auxiliar estes aspectos integrativos, especificamente no que condiz progressos significativos ao alavancar tecnologia para transformar o trabalho do gestor de várias maneiras, dentre elas:

- A escola mudou, portanto deve haver tecnologia que possa ser usada em para melhorar o trabalho de quem está mediando todas as atividades ali realizadas por meio de um cenário inovador, assim como se necessita, dando acesso a experiências educacionais de alta qualidade para todos que ali estão;
- A tecnologia está sendo cada vez mais usada para personalizar o aprendizado e oferecer aos alunos mais opções sobre o que e como eles aprendem. Portanto é fundamental ter um gerenciador digital que auxilie o gestor a organizar e direcionar as atividades escolares que envolvam a aprendizagem ao longo da vida;
- Contextualizar os processos educacionais que se desenvolvem na escola é algo de responsabilidade do gestor, ou seja, pensar sobre avanços dos fatores pessoais e contextuais são imprescindíveis para impactar seu sucesso.
- Ora, a pesquisa aqui descrita relatou, nestas perspectivas, experiências de melhoria das práticas de um gestor inovador por meio de um aplicativo de utilização em serviço que venha a otimizar seu aprendizado profissional, bem como verificar que os educadores estão ganhando experiência e confiança no uso da tecnologia para alcançar resultados de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. **O papel da escola na estimulação do talento criativo.** Em D. S. Fleith e E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 151-162). Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola:** experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC – SP, 2004.
- AMABILE, T. M. **Motivating creativity in organizations:** On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58. 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41165921> Acesso em: 27 Abr. 2019.
- ANDRÉ, Isabel; ABREU, Alexandre. **Dimensões e espaços da inovação social.** Finisterra: Revista portuguesa de geografia, v. 41, n. 81, p. 121-141, 2006.
- ANTHONY, S. D. **Inovação para o Crescimento:** Ferramentas para incentivar e administrar a inovação. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2011.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BAER, M. **Putting creativity to work:** The implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0470> Acesso em: 02 Mai 2019.
- BEHRENS, M. A. **Docência Univerditária num Paradigma da complexidade:** possibilidades de formação continuada no stricto sensu. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 10, n. n.29, 2010.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BIGNETTI, Luiz Paulo. **As inovações sociais:** uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011.
- BOCK, Bettina B. **Social innovation and sustainability;** how to disentangle the buzzword and its application in the field of agriculture and rural development. *Studies in Agricultural Economics (Budapest)*, v. 114, n. 2, p. 57-63, 2012. Disponível em: <http://www.redinnovagro.in/documentosinnov/Social+innovation+and+sustainability%3B+how+to+disentangle+the+buzzword+and+its+application+in+the+field+of+agriculture+and+rural+development-1.pdf>. Acesso em 01 Jun. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.
- \_\_\_\_\_. **Normatização básicas sobre educação.** Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 2013b. Seção 1, p. 1

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Brasília, 23 dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015,** das 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. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Parecer das Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Parecer CNE/CES nº564/2015, de 10 de dezembro de 2015.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 22, de 10 de dezembro, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 25/06/2014. Brasília: Imprensa Nacional, 2014a. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2016.

BROWN, T. **Design Thinking.** In: Harvard Business Review, p. 84-92, 2008.

CANIËLS, M. C. J., STOBBELEIR, K. DE, e CLIPPELEE, I. **The antecedents of creativity revisited: A process perspective.** Creativity and Innovation Management, 23(2), 96–110. 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/caim.12051>. Acesso em 21 Abr. 2019.

CATAPAN, A. H. **Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico.** Educação. Porto Alegre, RS. 2003.

CHARITOU, C. D., MARKIDES, C. C. **Responses to disruptive strategic innovation**. MIT Sloan Management Review, 44 (2), 55-63. 2003 Disponível em: <https://sloanreview.mit.edu/article/responses-to-disruptive-strategic-innovation/> Acesso em 4 Jun. 2019.

CHRISTENSEN, C.M., ANTHONY, S.D., ROTH, E.A. **O futuro da inovação: usando as teorias da inovação para prever mudanças no mercado**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CLOUTIER, Julie. **Qu'est-ce que l'innovation sociale?**. Études théoriques ET0314, CRISES (Centre de recherche sur les innovations sociales), UQAM, Montréal, 2003. Disponível em: <https://crises.uqam.ca/cahiers/et0314-quest-ce-que-linnovation-sociale/> Acesso em 20 Abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

COOPER, R.; JUNGINGER, S.; LOCKWOOD, T. Design thinking and design management: **A research and practice perspective**. In: LOCKWOOD, T. (Ed.), Design thinking. New York, NY: Allworth Press, p. 57-64, 2010.

COUTINHO, C., LISBÔA, E. **“Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI”**. Revista de Educação, v. XVIII, n.1, 2011.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The domain of creativity**. Em D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi e H. Gardner (Orgs.), Changing the world: a framework for the study of creativity (pp. 135-158). Westport: Praeger, 1994. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=583692](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=583692) Acesso em: 02 Jun 2019.

CURITIBA. **Lei nº 6763, de 22 de novembro de 1985**. Cria o Conselho Municipal de Educação. Disponível em: Lei Ordinária 6763/1985 - [leismunicipais.com.br](http://leismunicipais.com.br). Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.081, de 19 de dezembro de 2006**. Altera a Lei nº 6.763, de 22 de novembro de 1985, que "Cria o Conselho Municipal de Educação".

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ecgpn>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.580, de 22 de dezembro de 2014**. Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil da prefeitura municipal de Curitiba. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dkfju>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. Disponível em: <http://leismunicipa.is/luoaj>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DEMO, P. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

DEWEY, J. **Vida e educação. Tradução: Anísio Teixeira.** 9ª edição ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DOBNI, C. B. **Measuring innovation culture in organizations:** the development of a generalized innovation culture construct using exploratory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 2008. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14601060810911156> Acesso em 04 Jun 2019.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares:** políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. (Org.). *Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 2000.

DRUCKER, P. F. **Administração: tarefas, responsabilidades, práticas.** V.1. São Paulo : Pioneira, 1975.

DUNNE, D. D., e DOUGHERTY, D. **Abductive reasoning: How innovators navigate in the labyrinth of complex product innovation.** *Organization Studies*, 37(2), 131–159, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0170840615604501> Acesso em: 03 Jun 2019.

FERREIRA, T.B. **Novas Tecnologias Educacionais e Medicação Pedagógica: uma relação possível na universidade.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão/SE, Brasil, 12 p., 20 a 22 de setembro de 2012.

FLEITH, D. S. **Como desenvolver a criatividade no contexto educacional.** Em SESI – Departamento Nacional (Org.). *Criatividade* (pp. 9-30). Brasília, 2007.

FLEURY, S. **Observatório da inovação social.** VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina, 2001.

FULLAN, M. (2007). **The new meaning of educational change.** 4th. Edition. Routledge, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/The\\_New\\_Meaning\\_of\\_Educational\\_Change.html?id=dvc84eFzKkkCeredir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/The_New_Meaning_of_Educational_Change.html?id=dvc84eFzKkkCeredir_esc=y) Acesso em 30 Mai 2019.

GODOI, G. C. **Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação.** Entrevista dada a Nathalia Goulart para a Revista Veja. Disponível em:

<http://veja.abril.com.br/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-e-educacao-2/>, 2010. Acesso em: 7 abr. 2018.

HARRISON, S. H., e ROUSE, E. D. **An inductive study of feedback interactions over the course of creative projects**. *Academy of Management Journal*, 58(2), 375–404, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.5465/amj.2012.0737> Acesso em: 05 Jun 2019.

HÉRAUD, J. A. (2016). **A new approach of innovation: From the knowledge economy to the theory of creativity applied to territorial development**[onlinepublication]. *Journal of the Knowledge Economy*,1-17, 2016. Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/hal/journal/hal-01743637.html> Acesso em: 26 Mai 2019.

HERNANDEZ, Fernando [et al.]. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Hill, D. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação**. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 24-59. [On-line], 2003. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/artigos>. Acesso em 15 Mar 2019.

IDEO. **Human Centered Design Toolkit**, 2009. Disponível em:<http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit>. Acesso em: 15 fev. 2013.

KARIMI, J. WALTER, Z. **The Role of Dynamic Capabilities in Responding to Digital Disruption: A Factor-Based Study of the Newspaper Industry**. *Journal of Management Information Systems*, 32(1), 39–81. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280938646\\_The\\_Role\\_of\\_Dynamic\\_Capabilities\\_in\\_Responding\\_to\\_Digital\\_Disruption\\_A\\_Factor-Based\\_Study\\_of\\_the\\_Newspaper\\_Industry](https://www.researchgate.net/publication/280938646_The_Role_of_Dynamic_Capabilities_in_Responding_to_Digital_Disruption_A_Factor-Based_Study_of_the_Newspaper_Industry). Acesso em: 03 Jun. 2019.

KING, A. A.; TUCCI, C.L. **Entrada em novos nichos de Mercado: O papel da experiência e da escolha gerencial na criação de capacidades dinâmicas**. *Management Science*, v.48, p. 171–186, 2002.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. 2004.

KRUEGER, R.A., e CASEY, M.A. **Focus groups: A practical guide for applied research**, 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage. (2009).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGLEY, G. MOEN, R., NOLAN, K., NOLAN, T., NORMAN, C., PROVOST, L. **The Improvement Guide**, 2nd Edition. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação**. São Paulo: editora 34, 1993.



LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Jornal Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, v.17, n.72, p.11-34, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, nov. 1997. Disponível em: [http://cedhap.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/ge\\_GestaoEscolar\\_02.pdf?inframe=yeseiframe=true](http://cedhap.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?inframe=yeseiframe=true) Acesso em: 02 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINEMELIS, C. **Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas.** Academy of Management Review, 35(4), 558–578, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/AMR.2010.53502801> Acesso em: 02 Jun 2019.

MARASCHIN, C; AXT, M. **Acoplamento tecnológico e cognição.** In: VIGNERON, Jacques; OLIVERIRA, Vera Barros de. Sala de aula e tecnologias. São Bernardo do Campo, SP. UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Narrativas avaliativas como categorias autopoieticas do conhecimento.** Revista de Ciências Humanas, V.1, n.1, p. 21-41, 1999. MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARIN, A J. **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. A. **Comunicação na educação.** São Paulo, SP : Contexto, 2014.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?** Em M. C. V. R. Tacca (Org.), Aprendizagem e trabalho pedagógico (pp. 69- 94). Campinas, SP: Alínea, 2006.

MCLEAN, L. D. **Organizational Culture's Influence on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for Human Resource Development.** Advances in Developing Human Resources. v. 7, n. 2, p. 226-246, 2005.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 208 p., 2003.

MEIRELES, H.M.P.L. **O essencial que é invisível aos olhos.** Revista Psicologia Brasil. Págs.28-31. Disponível em: <http://www.helenofelixtorres.com.br/images/Artigos/5.pdf>. 2004. Acesso em: 3 Abr. 2018.

MITRA, S.; RANA, V. **Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India.** *British Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 2, mar. 2001.

MORAN, J. M; MASETTO, M; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** ed. São Paulo, SP.: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mudar a forma de ensinar e de aprender.** Publicado inicialmente na Revista Interações, São Paulo, 2000. vol. V, p.57-72, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Capítulo 1, p. 7 - 8, 2007. MOREIRA, M.A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU. 1999.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa Para Professor Pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** 2ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2013.

MULGAN, G. **Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated,** Skoll centre for social entrepreneurship, Working paper, 2007.

NOVY, A., e LEUBOLT, B. **Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society.** Urban Studies, Participatory Budgeting in Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **O professor na educação do século 21.** Entrevista dada a Analice Bonatto para Gestão Educacional, publicada em 02/04/2014. Disponível em: <http://www.profemarli.com/o-professor-do-seculo-21->, 2014. Acesso em: 15 Abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

\_\_\_\_\_. **Entrevista dada a Revista Revista Nova Escola.** Agosto/2002, p.23.

\_\_\_\_\_. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Manual de Oslo: **Proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 3. ed. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: Acesso em: 8 mai. 2019.

OROZCO GÓMEZ, G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PARANÁ. Lei 18492 - 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PARO, V. H. **Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro**. Educação e Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

PATRIOTTA, G., e HIRSCH, P. M. **Mainstreaming innovation in art worlds: Cooperative links, conventions and amphibious artists**. Organization Studies, 37(6), 867–887, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0170840615622062> Acesso em: 02 Jun 2019.

PERRY-SMITH, J. E. **Social yet creative: The role of social relationship in facilitating individual creativity**. Academy of Management Journal, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20785503> Acesso em 03 Jun 2019.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PERILLO, S. **Tension as an enabling characteristic of innovating in schools**. International Journal of Educational Management, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/09513540710822210> Acesso em 30 Mai 2019.

PLATTNER, H.; MEINEL, C.; LEIFER, L. (Eds). **Design Thinking: understand, improve, apply**. Springer: Verlag Berlin Heidelberg, 2011.

PRATA, C. L. **Gestão escolar e as novas tecnologias**. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. v. 27, 2001 Disponível em: [http://api.ning.com/files/EbPsZU1BsEN0i\\*42tYn-650YRCrrtLi8XBkX3j8\\*2s\\_/](http://api.ning.com/files/EbPsZU1BsEN0i*42tYn-650YRCrrtLi8XBkX3j8*2s_/). Acessado em 20 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **The hole of technology**. In teaching and the classroom. Educational

Technology, 2008. Disponível em: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf) Acesso em: 02 de abril de 2019.

PRETTO, N. L. **Tecnologia e novas educações** (org). Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, L.C., CIUPAK, C. e RISCAROLLI, V. **Inovação digital disruptiva: um conceito paradoxal à teoria da inovação disruptiva?** Anais do VI SINGEP, 2017. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/117516.pdf> Acesso em 05 Jun. 2019.

SALLES, F. C. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

SCHMIDT, G. M.; DRUEHL, C.T. **When is a disruptive innovation disruptive?** Journal of Product Innovation Management, v.25, p.347–369, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/12919213/When\\_Is\\_a\\_Disruptive\\_Innovation\\_Disruptive](https://www.academia.edu/12919213/When_Is_a_Disruptive_Innovation_Disruptive) Acesso em 05 Jun. 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: [s.n.].

SCHUMPETER, J. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1988

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, G. **Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. p. 1–8, 2004.

SILVA, B. GOMES, M. J. **Contributos da Internet para a mudança do paradigma pedagógico: uma experiência de trabalho colaborativo**. ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, 2003.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SOUZA, A. **Os dirigentes escolares no Brasil**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 15, n. 27, p. 51-82, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, A. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1961.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT –

UNCTAD, **Technology And Innovation Report: Harnessing Frontier Technologies for Sustainable Development**. 2018. Disponível em: [https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/tir2018\\_en.pdf](https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/tir2018_en.pdf) >. Acesso em: 25 de maio de 2019.

VALENTE, J. A. **O uso inteligente do computador na educação**. Pátio, ano 1, n.1, p.19-21, Porto Alegre, RS, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (org.) – O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1999.

\_\_\_\_\_. (1993a). **Diferentes Usos do Computador na Educação.** Em J.A. Valente (Org.), Computadores e Conhecimento: repensando a educação (pp.1-23). Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (1993b). **Por Quê o Computador na Educação.** Em J.A. Valente (Org.), Computadores e Conhecimento: repensando a educação (pp. 24-44). Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP.

VAN DEN BERG, R., VANDENBERGHE, R., e SLEEGERS, P. **Management of innovations from a cultural-individual perspective.** School Effectiveness and School Improvement, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.10.3.321.3500> Acesso em 02 Jun 2019.

VIEIRA, R.S. **O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância:** um estudo sobre a percepção do professor/tutor. RBAAD - Associação Brasileira de Educação a Distância. Artigo 05, v. 10, p. 65-70, 2011.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão:** extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

WISEMAN, A. W. **Promises and Challenges for Innovation and Entrepreneurship in Education.** In **International Educational Innovation and Public Sector Entrepreneurship**, Emerald Group Publishing Limited, 2014. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1108/s1479-3679\(2013\)0000023019](http://dx.doi.org/10.1108/s1479-3679(2013)0000023019) Acesso em 01 Jun 2019.

WUNSCH, Luana; GREBOGY, Elaine. A abordagem 4C na prática formativa docente. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior** / Eduardo Fofonca (Coord.); Gláucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1

## Apêndices

### REVISÃO DOCUMENTAL - NACIONAL

GESTOR	Documento	Formação	Documento
<p><b>INDUZIR PROCESSO CONTÍNUO DE AUTO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, POR MEIO DA CONSTITUIÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE ORIENTEM AS DIMENSÕES A SEREM FORTALECIDAS, DESTACANDO-SE A ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, A MELHORIA CONTÍNUA DA QUALIDADE EDUCACIONAL, A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O APRIMORAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA;</b></p>	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias.</p>	<p>Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.</p>	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. <b>anexo: metas e estratégias.</b></p>
<p><b>GARANTIR, MEDIANTE LEI ESPECÍFICA APROVADA NO ÂMBITO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS MUNICÍPIOS, A NOMEAÇÃO COMISSIONADA DE DIRETORES DE ESCOLA VINCULADA A CRITÉRIOS TÉCNICOS DE MÉRITO E DESEMPENHO E À PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.</b></p>	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias. meta 19.</p>	<p>A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</li> <li>ii - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</li> </ul>	<p><b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 61 , parágrafo único.</b></p>
<p><b>PROMOÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA;</b></p>	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. <b>artigo 2, inciso vi.</b></p>	<p>Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput , no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de</p>	<p>Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62 a.</p>

**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.**

**PARA OS EFEITOS DO DISPOSTO NO § 5º DO ART. 40 E NO § 8º DO ART. 201 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, SÃO CONSIDERADAS FUNÇÕES DE MAGISTÉRIO AS EXERCIDAS POR PROFESSORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NO DESEMPENHO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS, QUANDO EXERCIDAS EM ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM SEUS DIVERSOS NÍVEIS E MODALIDADES, INCLUÍDAS, ALÉM DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, AS DE DIREÇÃO DE UNIDADE ESCOLAR E AS DE COORDENAÇÃO E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO.**

Ldb, lei nº 9.394/1996, art. 3º, VII.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 67 § 2º.

graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Os institutos superiores de educação manterão:

i – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
 ii – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
 iii – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

Lei 9394/96 e resolução CNE/CP nº.01/1999 art. 63.

Lei 9394/96 e resolução CNE/CP nº.01/1999 art. 64.

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. art. 12.



	<p>Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:</p> <p>i - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>ii - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;</p> <p>iii - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;</p> <p>iv - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da resolução cne nº 2/97;</p> <p>v - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.</p>	<p>Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999.</p> <p>(*) (**) dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados os art. 62 e 63 da lei 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da lei 4.024/61, com a redação dada pela lei 9.131/95.</p>
<p><b>GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO, NA FORMA DA LEI;</b></p>	<p>constituição da república federativa do brasil de 1988</p> <p>...especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre</p>	<p>art. 30. o art. 88 da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. inciso viii</p>

<p><b>PROMOÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA;</b></p>	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. <b>artigo 2º.</b></p>	<p>direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;</p> <p>A união, o distrito federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>- A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p>	<p>Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. § 1º art. 62 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62.</p>
	<p>Não menciona atribuições ou contempla capacitações e formações para o gestor escolar, bem como suas atribuições.</p>	<p>Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942.</p>	
	<p>Não menciona atribuições ou contempla capacitações e formações para o gestor escolar, bem como suas atribuições.</p> <p>Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Lei nº 7.855, de 24 de outubro de 1989.</p> <p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. anexo: metas e estratégias.</p>	

### REVISÃO DOCUMENTAL - ESTADUAL

GESTOR	Documento	Formação	Documento
<b>GARANTIR MECANISMOS LEGAIS E OPERACIONAIS QUE FETIVEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM TODOS OS ÂMBITOS DA ADMINISTRAÇÃO.</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.5.	Desenvolver Programas de Formação Continuada para profissionais que atuam na Educação Profissional que considere as demandas das unidades escolares, de seus gestores, técnicos e professores, com acompanhamento e avaliação de seus resultados na prática escolar.	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.47.
<b>RECONHECER A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODO CIDADÃO, VALORIZANDO OS PROFESSORES E TODOS OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, GARANTINDO POSSIBILIDADES DE TRABALHO COLETIVO PAUTADO NOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.7.	Assegurar anualmente processos de formação continuada e de aquisição/elaboração de materiais que favoreçam a sua implementação nas escolas de Ensino Fundamental	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.19.
<b>VALE RESSALTAR QUE O PROCESSO DEMOCRÁTICO DE ELEIÇÃO DE DIRETORES É MUITO IMPORTANTE, MAS POR SI SÓ NÃO GARANTE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Diretrizes. p.77.	Propiciar a formação continuada dos professores, diretores, equipes pedagógicas, assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, representantes de turmas, grêmios estudantis, Conselhos Escolares, APMF, equipes dos NREs e da SEED, em seus respectivos âmbitos de atuação na Educação Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.19.
<b>OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DEVEM ESTAR PRESENTES NA PRÁTICA DIÁRIA DA GESTÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS, REQUERENDO, PARA ISSO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO PERMANENTES. O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA,</b>	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção	Garantir, anualmente, recursos financeiros específicos para o Ensino Fundamental, visando à implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos no que se refere à elaboração e aquisição de	Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva. Objetivos e metas. p.20.

<p><b>COMPETENTE, DE QUALIDADE, COM REPRESENTATIVIDADE E SIGNIFICAÇÃO SOCIAL, DEVE SER TRADUZIDA EM ATOS E FATOS DO COTIDIANO EDUCACIONAL E ESCOLAR, O QUE IRÁ CONFERIR SIGNIFICADO REAL PARA OS PRINCÍPIOS E VALORES ASSUMIDOS</b></p>	<p>coletiva. Diretrizes. p.78.</p>	<p>materiais didático-pedagógicos, infraestrutura e formação continuada dos trabalhadores da educação.</p>
		<p>Estabelecer parcerias entre Estado e municípios, para a formação continuada dos professores da rede municipal e estadual de forma articulada, evitando a ruptura entre o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.</p>
		<p>Estabelecer parcerias com as Instituições do Ensino Superior e outras, preferencialmente públicas, para a formação continuada dos trabalhadores em educação, assegurando aos mesmos a participação anual em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, e outras formas de capacitação</p>
		<p>Desenvolver, a partir de 2006, Programa de Formação Continuada para Gestores educacionais atuantes em todos os níveis da estrutura da SEED, com a finalidade de melhorar os processos de gestão administrativa e pedagógica na Rede Estadual de Ensino.</p>

### REVISÃO DOCUMENTAL - MUNICIPAL

GESTOR	Documento	Formação	Documento
<b>VALORIZAÇÃO E INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E ADEQUADA ÀS NECESSIDADES DOS EDUCANDOS, COM VISTAS À MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.	A Direção das escolas municipais de Curitiba será exercida pelo Diretor e Vice-Diretor, escolhidos entre candidatos previamente registrados, mediante eleição na forma desta lei, com a função de coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.	LEI Nº 14528, Artigo 1. p. 1.
<b>COMPREENSÃO DOS ASPECTOS RELACIONADOS À GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS À ESCOLA.</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.	Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros.	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.
<b>CLAREZA QUANTO À SUA FUNÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO, EXPRESSA NOS MOMENTOS DE CONFLITO OU TOMADA DE DECISÕES.</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.		
<b>PUBLICIZAÇÃO DO REGIMENTO ESCOLAR, ZELANDO PELO CUMPRIMENTO DAS TAREFAS INERENTES A CADA FUNÇÃO, O QUE É ESSENCIAL PARA O ANDAMENTO QUALITATIVO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.</b>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.	Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, e promover a formação continuada dos professores(as) e pedagogos(as) para o atendimento educacional especializado	Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.

**COORDENAÇÃO, ACOMPANHAMENTO, REALIMENTAÇÃO E VIABILIZAÇÃO DO PPP NA COMUNIDADE ESCOLAR.**

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.

Estabelecer parcerias com centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, para apoiar e oferecer formação continuada ao trabalho dos(as) professores(as) da educação escolar básica com as crianças e/ou estudantes que constituem o público-alvo da educação especial

Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.6.

**COMPREENDE-SE QUE CABE AINDA AOS GESTORES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO E ENSINO E SUA EQUIPE, COM A DEVIDA ESTRUTURA DA RESPECTIVA MANTENEDORA, EFETIVAR E DINAMIZAR OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO EXISTENTES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO E ENSINO, TAIS COMO: CONSELHO DE ESCOLA, CONSELHO DE CLASSE, GRÊMIO ESTUDANTIL, ASSOCIAÇÕES E OUTRAS FORMAS DE CONTROLE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE QUE A GESTÃO DEMOCRÁTICA IMPLICA A FORMAÇÃO PLENA E PERMANENTE DE SUJEITOS PARTICIPATIVOS.**

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.

Promover e estimular a formação inicial e continuada dos(os) professores(as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada.

Lei 14.681. 24 de junho de 2015. PME – Plano Municipal de Educação. Estratégias, p.23.

**DIANTE DO EXPOSTO NESTA INDICAÇÃO, PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO, É NECESSÁRIO TER CLAREZA DOS PRINCÍPIOS E DOS FUNDAMENTOS QUE A SUSTENTAM E, ALÉM DISSO, MANTER-SE NESSE EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO E DIALÓGICO, O QUE EXIGE PERMANENTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM.**

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – CME. DOM n.º 143 de 29 de julho de 2014. p.7.

Garantir a formação continuada qualificada para os(as) profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades da educação, considerando como base as três dimensões da educação ambiental, o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular.