

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JIANNE INES FIALHO COELHO

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e  
administrativo sob a perspectiva dos egressos**

MARIANA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JIANNE INES FIALHO COELHO

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e  
administrativo sob a perspectiva dos egressos**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação (FPIHE).

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira.

MARIANA

2019

C672a Coelho, Jianne Ines Fialho.  
Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP [manuscrito]: o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos / Jianne Ines Fialho Coelho. - 2019.  
240f.: il.: color; graf; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Escola de gestores. 2. Educação básica. 3. Gestão democrática da escola. 4. Professores - Formação. I. Oliveira, Breyner Ricardo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.018.591(043.3)

Catálogo: [www.sisbin.ufop.br](http://www.sisbin.ufop.br)



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ata da reunião da banca examinadora da 120ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação de Mestrado intitulada: **Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos.**

Às quatorze horas do quatro de abril de 2019, na Sala de Reuniões do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, teve início a defesa pública da dissertação do (a) aluno (a) **Jianne Ines Fialho Coelho**, candidato (a) ao grau de Mestre (a) em Educação. A apresentação durou 30 minutos, passando-se, em seguida, à arguição pelos membros da banca examinadora abaixo relacionados. Concluídos os trabalhos de apresentação e argumentação, a banca considerou o trabalho do (a) aluno (a):

Aprovado;

Aprovado mediante à incorporação, na versão final, das exigências feitas pela banca;

Reprovado.

De acordo com o Art. 9 da Resolução 005/2012 do PPGE, será concedido o prazo de 60 dias, a partir da presente data, para que o (a) aluno (a) possa efetuar as correções exigidas pela Banca Examinadora e apresente o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do diploma. Para constar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Considerações adicionais (opcional):

*A banca destacou o esforço do orientando na realização da pesquisa, parabenizando-a pela densidade da investigação e os resultados alcançados.*

Banca examinadora:

**Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Prof. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira (Membro)**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Membro)**  
Universidade Cidade de São Paulo

[...]

*E o futuro é uma astronave  
Que tentamos pilotar  
Não tem tempo nem piedade  
Nem tem hora de chegar*

*Sem pedir licença  
Muda nossa vida  
E depois convida  
A rir ou chorar*

*Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar*

*Vamos todos  
Numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá*

[...]

(Toquinho e Vinicius de Moraes)

## AGRADECIMENTOS

Não foram poucas as pessoas que estiveram comigo nesses dois anos de mestrado. Alguns mais de longe, torcendo para dar tudo certo, outros mais de perto, dando-me a mão literalmente. A todas essas pessoas, deixo a minha gratidão. Mas para algumas preciso deixar registrado, de forma especial, o meu agradecimento. Então, vamos lá.

Primeiro, como não poderia deixar de ser, ao professor Breyner Ricardo de Oliveira, pela orientação, pelo profissionalismo e pela maneira brilhante e inspiradora com que conduz seu trabalho. Pelo apoio e conselhos fundamentais, especialmente, nas horas mais críticas do mestrado. Pelo respeito, pela amizade, por ter acreditado em mim e por ter se disponibilizado, incansavelmente, a me ajudar a descobrir potencialidades que nem eu imaginava que existiam. Obrigada pela confiança! Talvez essa dissertação seja a melhor forma de honrar o privilégio que foi poder trabalhar com você. Mas espero que a nossa jornada não termine aqui e que possamos levar adiante nossa parceria de trabalho para muito além desses dois anos de mestrado. Tirei a sorte grande, posso afirmar com certeza!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela formação recebida e, em especial, às professoras Regina Magna, Rosa Coutrim e Zara pela acolhida, companheirismo e, é claro, pelas contribuições teóricas e metodológicas que foram significativas para a realização deste trabalho.

Aos gestores entrevistados, que abriram, para mim, as portas de suas escolas, acolheram-me de diversas e especiais maneiras, e aceitaram dividir comigo parte de suas experiências, anseios, frustrações e alegrias. Fui buscar respostas para a pesquisa e encontrei também preciosas lições de vida.

Ao Carlos Henrique, por sempre se fazer presente e companheiro, mesmo estando há alguns quilômetros de distância e nessa nova configuração. Obrigada, sobretudo, por respeitar minhas escolhas. As certezas que ficam é que poucos seres humanos, no mundo, são tão especiais como você e que, realmente, não tem como traçar a vida com linhas precisas.

Aos amigos descobertos nessa jornada, na turma do mestrado, no comércio e no Jardim de Mariana e, de forma muito especial, ao Joatan, à Jéssica e ao Lucas por me lembrarem como é bom rir de tudo, mesmo que esse tudo seja uma ou outra derrota.

E, de maneira também muito especial, à Solange e ao Leo (Leonardo) pela parceria no *WhatsApp*, na biblioteca, nas caminhadas na pista, nos almoços, nas manhãs de domingo no Jardim, nos altos e baixos.

À minha querida Simone, por sua amizade incondicional. À Marisa, Deusa do Sorriso Mais Doce do Mundo e que me transmite uma paz inexplicável. E à Leo (Eleonice), por ser sempre e sempre amiga e parceira intelectual. Amiga de todas as aventuras mais hilárias e marcantes. Obrigada Leo, por ser a melhor irmã que alguém pode querer na vida!

À minha família, mas de forma muito particular e especial à Mãe, ao Pai, à Sonaly, ao Aloizio, à Fernanda, à Eloisa e à Cássia por aceitarem como sou e por não terem saído de perto, mesmo estando longe, quando mais precisei. Principalmente, à Mama, por ser sempre a primeira a entender minhas escolhas e excentricidades, por ser exemplo, força e por não ter me criado para esmorecer, diante dos percalços dessa minha vida, que nunca poupou esforços em me testar.

Aos colegas de profissão do Vale do Aço e de Caratinga que também se tornaram amigos e que estão sempre comigo presencial ou virtualmente: Kátia, Jacqueline, Débora, Denilson, Flávia, Patrícia, Osilanda, Norma, Celminha, Cristiano e Márcia. À Eliza, por ser fonte de inspiração do início ao fim do caminho... Ao Jônata, por seguir sendo o mistério que me fascina.

Às meninas da República das Miúdas (Juliana, Vitória, Malu, Bianca, Luiza, Dani e Catuaba), pela acolhida e pelo carinho logo na chegada à Mariana. À Lídia, Camila e Magna, pelas doses de incentivo e por intermediarem meu contato com as Miúdas. Ao Russell, por me ajudar com o acesso às informações e pelos bons papos.

À minha família de Mariana: Estela, D. Lourdes, Sr. Eustáquio, Dona Maria e Sr. José, Marluce, Alexandre, Bárbara, Letícia, Grace, Dona Matilde e Sr. Mauro, Ronaldo.

É difícil expressar gratidão de forma adequada e, ao longo desse percurso, foram tantas as pessoas que estiveram comigo, de uma forma ou de outra, foram tantos novos amigos, tantos novos sorrisos, que, inevitavelmente, alguém não será agradecido da maneira que, realmente, merece ou não será lembrado. Então, essa foi uma tentativa de agradecer àqueles que de alguma maneira, enriqueceram minha jornada científica ou que me ajudaram a aquecer os invernos de Mariana e do meu coração.

À Capes, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa os efeitos e desdobramentos produzidos pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na gestão das escolas públicas atendidas pelo programa. Para tanto, foram analisados os dados de um *survey* aplicado a 216 egressos da turma de 2015-2017, gestores escolares da rede pública nas esferas estadual e municipal, e entrevistas realizadas com oito gestores escolares representantes de oito dos dez polos atendidos pelo Programa na UFOP. Três dimensões orientaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa e nortearam o desenvolvimento do trabalho de campo, sendo elas: (1) Concepções da gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo; (2) O Trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola; (3) Os efeitos do curso para a prática do gestor na escola. Com apoio da revisão de literatura, tais dimensões se desdobraram em sete categorias que conduziram o processo de análise dos instrumentos: (1) Trabalho do Gestor; (2) Gestão dos processos administrativos e pedagógicos da escola; (3) Participação democrática na escola; (4) Avaliações externas e qualidade da educação; (5) Redes de cooperação técnico-pedagógica; (6) Autonomia da escola; (7) Formação do gestor escolar. O *survey*, composto por 68 questões foi enviado por *e-mail* aos 216 egressos da terceira turma do PNEG na UFOP (2015-2017) e seu retorno foi de 74 respostas, equivalente a 34,25% do total enviado. O roteiro de entrevistas foi composto por 29 questões elaboradas a partir das dimensões citadas, dos itens do *survey* e da revisão de literatura que versou sobre gestão escolar democrática, formação de gestores escolares, políticas públicas educacionais e de formação docente continuada, avaliações externas e qualidade da educação, *accountability*, trabalho docente. A análise do *survey* e das entrevistas revelou que a formação refletiu de forma positiva no desempenho do gestor e na gestão das escolas e para a democratização do espaço escolar. A distribuição do tempo entre as tarefas administrativas e pedagógicas evidenciou a permanente tensão entre esses dois universos. Embora os dados tenham revelado descentralização dos trabalhos desenvolvidos na escola, os relatos, revelaram manifestações de insatisfação quanto às precárias condições de trabalho e o excesso de responsabilização a que os gestores vêm sendo submetidos, seja nas tarefas cotidianas, seja na qualidade do ensino prestado.

**Palavras-chave:** Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Gestão Democrática da Escola. Formação Docente.



## ABSTRACT

This research analyzes the effects produced by the *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG)* implemented at the Federal University of *Ouro Preto (UFOP)*, in the management of the public schools served by the program. In order to attend this objective, a survey was applied to 216 graduates from the 2015-2017 class - public school managers at state and municipal levels. After that, interviews with eight school managers representing eight of the ten poles attended by the Program at UFOP were conducted. Three dimensions guided the elaboration of the research instruments and the development of the fieldwork: (1) conceptions of school management in the pedagogical, political and administrative axes; (2) the daily work of the manager and the roles played in the school; (3) the effects of the course for the practice of the manager at school. With the support of the literature review, these dimensions were divided into seven categories that conducted the analysis of the data collected: (1) work conditions; (2) management of school administrative and pedagogical processes; (3) democratic participation in school; (4) external evaluations and quality of education; (5) technical-pedagogical cooperation networks; (6) school autonomy; (7) effects and contributions of PNEG. The survey, composed of 68 questions, was sent by e-mail to the 216 graduates of the third group of PNEG at UFOP (2015-2017), with 34.25% of respondents. The interview script consisted of 29 questions elaborated from the cited dimensions, the survey items and the literature review that dealt with democratic school management, training of school managers, educational public policies and continuing teacher training, external evaluations and quality of education, accountability, teaching work. The analysis of the survey and the interviews revealed that the training reflected in a positive way in the performance of the manager and in the management of the schools and for the democratization of the school space. The distribution of time between administrative and pedagogical tasks evidenced the permanent tension between these two universes. Although the data showed a decentralization of the work carried out at the school, the reports revealed dissatisfaction with the precarious working conditions and the excessive responsibility that managers have been subjected to, both in daily tasks and in the quality of teaching provided.

**Keywords:** *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*. Democratic Management of the School. Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
AMM	Associação Mineira dos Municípios
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAM	Associação de Pais e Mestres
APM	Associação de Pais e Mestres
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CG	Choque de Gestão
CINFOP	Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPFOR	Coordenação Geral de Política de Formação
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EaD	Educação a Distância
FCO	Fundação Christiano Ottoni
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT5	Grupo de Trabalho 05
ICG	Índice de Complexidade de Gestão
IDDF	Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Institutos de Educação Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAIE	Programa de Apoio a Inovações Escolares
PAR	Plano de Ação Articulada
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE	Prêmio de Gestão Escolar
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEG	Programa Nacional Escola de Gestores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEB	Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROGED	Programa de Formação Continuada da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROGRAD	Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante
Proqualidade	Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	(Plano) de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDESE	Secretaria de Desenvolvimento
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED-MEC	Secretaria de Educação a Distância
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNDIME-MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Estado de Minas Gerais
UNEC	Centro Universitário de Caratinga
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Equipe polidocente Escola de Gestores CEAD/UFOP. ....	81
Figura 2: Alcance geográfico do Programa Escola de Gestores na UFOP no estado de Minas Gerais.....	95
Gráfico 1: Participação da comunidade escolar nas deliberações das escolas .....	122
Gráfico 2: Descentralização da gestão e desenvolvimento da prática da gestão colaborativa e participativa nas escolas .....	125
Gráfico 3: Trocas entre os profissionais de diferentes escolas .....	129
Gráfico 4: Aprimoramento do processo de avaliação da aprendizagem .....	135
Gráfico 5: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades administrativas .....	138
Gráfico 6: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades pedagógicas.....	138
Gráfico 7: Atenção dada pelos gestores ao ambiente das salas de aulas.....	149
Gráfico 8: Utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores.....	152
Gráfico 9: Gráficos demonstrativos da redução das taxas de abandono e reprovação nas escolas.....	154
Gráfico 10: Frequência de utilização dos conhecimento adquiridos na formação pelos gestores .....	165

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Informações do Curso de Especialização em Gestão Escolar SEB/MEC (2011 a 2014).....	76
Quadro 2: Estrutura curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar no âmbito do PNEG.....	78
Quadro 3: Desenho da disciplina Projeto Vivencial e do TCC na UFOP.....	83
Quadro 4: Descrição das listas fornecidas pela secretaria do Programa na UFOP.....	89
Quadro 5: Descrição da lista elaborada a partir das listas fornecidas pelo Programa.....	89
Quadro 6: Participantes das entrevistas.....	92
Quadro 7: Caracterização individual dos entrevistados.....	96
Quadro 8: Dimensões e categorias estruturadores do questionário, da entrevista e da análise dos dados.....	107
Tabela 1: Turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG na UFOP.....	79
Tabela 2: Função desempenhada pelos egressos respondentes do survey.....	86
Tabela 3: Número de egressos por polo que receberam o survey.....	88
Tabela 4: Importância do trabalho de gestão escolar na visão do egresso.....	114
Tabela 5: Percentual de professores com vínculo estável nas escolas.....	115
Tabela 6: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades de natureza administrativa ou pedagógica.....	139

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 .....	24
A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO: CONDICIONANTES E DESDOBRAMENTOS .....	24
1.1    Gestão Escolar no Contexto da Modernização do Estado .....	24
1.2    A Reforma do Estado e da Educação em Minas Gerais .....	32
1.2.1    Minas aponta o caminho (1991-1998) – Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo 33	
1.2.2    Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança (1999- 2002) – Governo Itamar Franco .....	38
1.2.3    Choque de Gestão (2003 a 2014) – Governos Aécio Neves e Antônio Anastasia 39	
1.3    Da Gestão Escolar Clássica à Gestão Democrática .....	40
1.4    Democracia, Autonomia e <i>Accountability</i> nos Espaços Escolares .....	44
CAPÍTULO 2 .....	50
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE FORMAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR .....	50
2.1    Educação e Formação Docente no Brasil .....	50
2.2    Políticas de Formação para a Gestão Escolar .....	59
2.2.1    Políticas Recentes de Formação de Gestores Escolares .....	63
2.3    A Formação do Gestor Escolar e o Trabalho Cotidiano na Escola.....	66
2.3.1    Dimensões do Trabalho do Gestor Escolar .....	69
CAPÍTULO 3 .....	71
O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EXPERIÊNCIA DA UFOP .....	71
3.1    Aspectos Legais e Concepções Pedagógicas .....	71
3.2    A Implementação do PNEG na UFOP.....	78
CAPÍTULO 4 .....	85
METODOLOGIA.....	85
4.1    Fase I – O questionário .....	87
4.2    Fase II – As entrevistas .....	88
4.2.1    Etapa pré-campo: a escolha dos representantes das escolas por polo .....	89
4.2.2    Etapa campo .....	92
4.2.3    Caracterizando os sujeitos no campo e as escolas.....	96

4.2.4	O roteiro de entrevistas.....	106
4.3	Procedimentos de análise dos dados da pesquisa .....	109
CAPÍTULO 5 .....		111
O PNEG NA UFOP: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS.....		111
5.1	O trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola .....	112
5.2	Concepções de gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo .....	137
5.3	Os efeitos do curso para a prática do gestor na escola.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		170
REFERÊNCIAS .....		179
ANEXO 1 .....		194
Perguntas do questionário <i>on-line</i> (survey) aplicado aos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.....		194
ANEXO 2 .....		202
Roteiro de Entrevistas.....		202
ANEXO 3 .....		209
Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).....		209
ANEXO 4 .....		214
Dados do Questionário .....		214



## APRESENTAÇÃO

### O interesse pela questão da pesquisa

#### *Parte 1: A gênese do envolvimento com pesquisas*

Li o livro *O Alienista*, de Machado de Assis para a realização de algum trabalho escolar, há anos atrás. Não me recordo em que ano isso aconteceu, mas me recordo que naquela época a leitura e a escrita, que sempre foram fardos pesados para a maioria dos meus colegas e, para quase todas as outras pessoas que eu conhecia, já eram, para mim, um dos motivos que faziam a vida valer à pena. Lembro-me também do antigo e constante hábito de passar horas na biblioteca da escola ou na biblioteca pública da minha cidade, sentada em meio a todas aquelas estantes de livros, dos mais variados assuntos, procurando, descobrindo, aprendendo, comparando, analisando.

Mas, retornando ao início dessa conversa, ao livro de Machado de Assis, no ano de 2015, durante um horário de Módulo II, na biblioteca da escola, em que eu trabalhava já havia oito anos, visualizei sobre uma mesa alguns livros de minha adolescência, dentre os quais se encontrava *O Alienista*. Não dei muita atenção na hora, mas, lembrei-me vagamente que dentro daquele livro existia alguma coisa que me encantara, profundamente, no período em que cursei o ensino fundamental ou médio.

Então retomei ainda naquele ano a leitura de *O Alienista* e, já no início da publicação, ficou claro para mim o que me havia encantado desde sempre naquelas páginas. Foram as frases que o Dr. Simão Bacamarte, personagem principal do livro disse ao rei de Portugal, impressas logo na entrada do primeiro capítulo: “*A ciência, disse ele à Sua Majestade, é o meu emprego único; (...). Dito isso, meteu-se em Itaguaí, e entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras, e demonstrando os teoremas com cataplasmas*” (ASSIS, 1994, p. 01). Recordo o que havia me tocado durante a primeira leitura desse livro, que foi a necessidade de, assim como o Dr. Bacamarte, envolver-me o máximo possível com um trabalho que me proporcionasse o tempo todo a possibilidade de investigar, questionar, descobrir, pesquisar.

#### *Parte 2: As primeiras pesquisas*

Recupero as lembranças com o livro de Machado de Assis, porque acredito ter sido essa leitura um dos primeiros sinais de que a pesquisa seria parte constante e importante da minha

vida. Nesse sentido, é importante frisar que a pesquisa não era novidade na minha vida quando ingressei no Mestrado em Educação, no ano de 2017.

Durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Química, iniciado no ano de 2002, tive a sorte de cruzar o meu caminho com o de alguém a quem considero uma das minhas frações nessa vida, “a Leo”. Logo no início da graduação, sem muita desenvoltura e orientação, começamos a realizar leituras e a cultivar plantas, por nossa conta, em uma pequena lagoa nas dependências do UNEC (Centro Universitário de Caratinga), na tentativa de correlacionar os níveis de poluição presentes nas plantas e na água. Não sabíamos muito bem por onde caminhar, mas não podíamos ficar paradas vendo o curso de Química passar por entre as aulas teóricas e de laboratório, precisávamos de algo mais significativo.

Posteriormente, sempre preocupadas com a situação da água no planeta, e já contando com a orientação de alguns professores que perceberam nosso interesse e envolvimento com a pesquisa, elaboramos e aplicamos questionários nas escolas para verificar o nível de conscientização de estudantes a respeito da preservação dos cursos d’água, ao mesmo tempo em que realizávamos nossas primeiras análises de água e de plantas nos laboratórios do UNEC e da UFV. Depois, em conjunto com os professores e alunos do curso de Mestrado em Meio Ambiente, tivemos a oportunidade de analisar a água de uma lagoa e participar de várias etapas de uma pesquisa de mestrado.

Finalmente, terminamos nossas pesquisas de graduação coletando amostras de urina de dezenas de crianças e de sal de cozinha para realizar análises e verificação de níveis de iodúria, na tentativa de compreender se havia correlação entre os níveis de iodo presente no sal de cozinha consumido, com os processos bioquímicos realizados pela glândula tireoide. Nos perguntávamos, naquele período, se poderia haver alguma influência de possíveis problemas disfuncionais da tireoide com prováveis dificuldades no aprendizado das crianças.

Esse foi o nosso trabalho mais significativo durante a graduação e acabou chamando a atenção de outros pesquisadores internos e externos à nossa instituição, e de instituições que nos apoiaram acadêmica e financeiramente (além da UNEC, também a UFV, UNIFESP e Prefeitura Municipal de Caratinga). Concluído esse projeto, fui trabalhar em escolas estaduais e continuei as pesquisas de maneira informal durante doze anos, na tentativa de encontrar maneiras de tornar as aulas de Química mais atraentes para os meus alunos, até ingressar no Mestrado.

*Parte 3: A EaD, o PNEG, o Mestrado e esta pesquisa*

A pesquisa sobre o Programa Escola de Gestores foi iniciada a partir de inquietações que vinham rondando-me desde o ano de 2013, quando já havia quase um ano que fazia parte da equipe polidocente do PNEG da UFOP. Porém, antes de detalhar esse processo, é preciso expor os caminhos que levaram-me a participar do Programa.

O trabalho na Educação a Distância (EaD) foi iniciado de maneira informal ainda durante a minha graduação no curso de Licenciatura em Química. No ano de 2005, durante a prestação de alguns serviços de formatação para a professora Eliza do meu curso de graduação, fui convidada para atuar como assistente voluntária de revisão de trabalhos de conclusão de curso de alunos do Projeto Veredas. Nesse período, identifiquei-me com o trabalho na EaD e com as histórias ali encontradas e, no ano de 2009, ingressei no Curso de Especialização em Educação a Distância do Senac-MG.

No final desse mesmo ano, comecei a trabalhar como Tutora Presencial (TP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP. O trabalho como TP era interessante, e como atuava em escolas estaduais, ministrando aulas de Química para turmas do Ensino Médio regular e EJA desde o ano de 2004, ser TP levou-me para dentro de uma outra modalidade que me encantava e trazia novas formas de interação com pessoas de variadas idades e universos, de lugares diferentes e separados geograficamente, porém unidos pela tecnologia.

Foi um enriquecimento, tanto para a minha prática na EaD, pela oportunidade de aliar o conhecimento adquirido na minha especialização ainda em curso com a aplicação como TP do curso de Pedagogia, quanto para a minha prática no ensino regular presencial, já que me vi envolvida com conhecimentos proporcionados aos cursistas da Pedagogia, que não me foram apresentados durante a graduação e que enriqueceram de forma significativa a realização do meu trabalho docente. Porém, a novidade maior ainda estaria por vir.

No final do ano de 2012, com a conclusão da formação da turma de Pedagogia, recebi da coordenadora do polo de Ipatinga duas propostas para continuar o trabalho prestado na EaD. Uma seria para trabalhar novamente como TP em outra turma de Pedagogia e a outra, para trabalhar como Assistente de Turma (AT) no PNEG. Quando a coordenadora me explicou do que se tratava o Programa, não precisei pensar por muito mais tempo do que o necessário para pronunciar a palavra “aceito”, para compreender que aquele seria o meu novo desafio.

Percebo, hoje, que foi ali, naquele momento, enquanto ela ainda falava sobre o Programa, sobre a metodologia de trabalho adotada, pautada na relação entre a teoria e a prática, que meu cérebro virou um turbilhão de pensamentos e comecei a pensar que estar no projeto, seria uma oportunidade de compreender as engrenagens da organização do trabalho escolar de uma

maneira mais ampla e que extrapolava o meu universo da sala de aula. Mal sabia, naquele momento, que também eu era um helicóide dessas engrenagens.

Então, iniciada minha trajetória, junto ao PNEG e passado um ano de trabalho, deparei-me em diversas ocasiões envolvida em pensamentos inquietantes a respeito de como os gestores estariam aplicando aqueles conhecimentos em sua prática nas escolas. Não foram raros os momentos em que, sentada diante do computador no polo ou em casa, realizando a leitura de algum material, corrigindo alguma atividade, realizando ou observando as conversas dos cursistas nos fóruns, que eu me pegava pensando no trabalho que os gestores estariam realizando, nas diferenças que poderiam ter sido causadas pelos conhecimentos adquiridos ou aprimorados. Foram incontáveis também as vezes em que passei a relacionar a minha própria realidade na escola estadual com o que vivenciava na condição de AT.

O assunto tornou-se um pouco mais sério em 2015, quando a diretora da escola na qual eu trabalhava ingressou como aluna da segunda turma. Os horizontes novamente se ampliaram. Nessa época, observava a prática da gestora, comparando com o que o Programa trazia na formação e com o trabalho da própria gestora antes dela iniciar a formação. Somava-se a isso o fato de outros cursistas que atuavam em escolas próximas ao polo terem uma relação mais estreita de amizade comigo, o que fazia me interessar em discutir com eles, sempre que surgiam oportunidades, questões referentes à gestão de suas escolas procurando fazer uma ponte com o que a formação trazia, na ânsia de responder às perguntas que não paravam de “pipocar” na minha cabeça.

E, finalmente, após onze anos, desde o fim da minha graduação, encontrei um tema que me fez querer sair da zona de conforto e buscar por novas experiências e boas ideias. Enfim, foram essas e outras inquietações que me levaram, no final de 2016, a buscar pelo Mestrado em Educação da UFOP, com um projeto de pesquisa que pudesse me levar a campo, a um mergulho na literatura que possibilitasse responder a essas e outras perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa ora apresentada.

## INTRODUÇÃO

Mudanças sociais, econômicas e políticas surgidas no curso das reformas, da década de 1990, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil e impuseram à escola a necessidade de se reorganizar e se adequar a esse processo de reestruturação, do qual fazem parte novas tecnologias e novas e mais flexíveis e eficientes formas de organização e administração do sistema educacional. O processo de democratização da gestão escolar, no Brasil, foi pensado e desenvolvido na vertente desse pensamento e está estritamente ligado ao conceito de democracia, em especial, a democracia participativa que, segundo Libâneo *et al.* (2012), constitui-se na relação orgânica entre a direção, os membros da equipe da escola e as pessoas que se relacionam com a instituição, a partir da qual a busca de objetivos sociopolíticos e pedagógicos comuns se dá de maneira coletiva, tanto no trabalho, como na tomada de decisões.

Nesse contexto, o conceito de descentralização da gestão escolar, entendido como uma dimensão da gestão democrática, resultou, segundo Abu-Duhou (2002), em uma série de reivindicações de mais autonomia na gestão das escolas no intuito de melhorá-las pela via da eficácia e da eficiência no ensino escolar. Logo, as reformas introduziram nos sistemas de ensino, mecanismos gerenciais como eficiência e eficácia, relacionando-os intrinsecamente com a discussão a respeito de avaliação e qualidade em educação.

Deste modo, as avaliações externas ou em larga escala tornaram-se mecanismos de gestão da política educacional, cujos objetivos são o aumento dos índices de desenvolvimento, tanto das escolas como dos entes federativos brasileiros. E, o gestor escolar das escolas públicas, na condição de um dos responsáveis pelo alcance dos resultados da escola, figura nesse cenário marcado por mudanças políticas, sociais e econômicas, conforme argumenta Marins (2009), rompendo com o *status* de mero responsável pelo planejamento, organização, direção e controle das funções administrativas da escola, para se tornar um criador de novas atitudes, estimulador do progresso e mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola.

Nesse sentido, coerente com o ideário da implementação e fortalecimento de uma gestão democrática na escola, associada à melhoria na qualidade do sistema de ensino-aprendizagem, tornou-se evidente a necessidade de um processo formativo que preparasse o gestor para lidar com os novos desafios propostos e que o envolvesse na prática da democracia participativa.

Desta forma, estimulado pela necessidade de proporcionar aos gestores das escolas públicas a oportunidade de uma formação continuada que os capacitasse e qualificasse para garantir o direito à educação escolar com qualidade, o Ministério da Educação (MEC) criou em

2004, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG)<sup>1</sup>, como parte de um conjunto de políticas nacionais de formação docente que visam a consolidação de elementos teóricos e práticos capazes de constituir a qualidade social da educação (BRASIL, 2009).

Com o objetivo básico de contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, o PNEG, em articulação com o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais, ofereceu, na modalidade a distância, duas ações em nível de especialização *lato-sensu*: o Curso de Especialização em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas e o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica<sup>2</sup>, com carga horária de 405 horas. O Curso de Especialização em Gestão Escolar, voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da Educação Básica, foi elaborado como forma de contribuir para melhoria da qualidade social associada à educação escolar, fundamentando-se na ampliação da reflexão de conceitos e práticas do processo de gestão democrática, considerando fatores externos e internos associados à produção e gestão da escola.

Implementado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em setembro de 2011 e ofertado na modalidade da Educação a Distância, de outubro de 2012 a 2017<sup>3</sup>, o curso certificou 759 dirigentes escolares em 16 polos de apoio presencial<sup>4</sup>, localizados nos seguintes municípios do estado de Minas Gerais: Bom Despacho, Caratinga, Governador Valadares, Guaxupé,

---

<sup>1</sup> Em julho de 2004 o MEC apresentou o projeto básico “Escola de Gestores”, visando a qualificação de diretores e vice-diretores das escolas de Educação Básica. Em 2005 foi iniciado um projeto-piloto por meio de um curso de aperfeiçoamento de 100 horas, ofertado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP) e desenvolvido em parceria com secretarias estaduais de educação de dez estados. Em 2006 passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), dando início ao Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar (BRASIL, 2009). O Programa é componente do Compromisso Todos pela Educação, plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>2</sup> Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente nas escolas (BRASIL, 2009).

<sup>3</sup> No ano de 2015, a crise econômica e política se aprofunda, culminando com a aprovação do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. O Vice-presidente Michel Temer passa a comandar uma nova coalizão política e implementa um conjunto de mudanças radicais para o país, marcadas por uma política de austeridade fiscal ainda mais severa. O contingenciamento do orçamento do MEC impacta significativamente nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, que deixam de ser financiadas e operacionalizadas a partir de então (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

<sup>4</sup> Segundo informações compiladas no site do MEC, polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, tele aulas, avaliação (provas, exames etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prolind/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia>>. Acesso em 18 dez. 2017.

Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Salinas, Sete Lagoas, Tiradentes, Três Corações, Ubá e Uberaba (OLIVEIRA e TONINI, 2014).

A partir das definições das políticas propostas pelo MEC de instituição de um sistema de formação nacional que contemple a ampliação do processo de democratização e de fortalecimento da escola pública, acredita-se que a formação de gestores em educação é uma das ações capazes de provocar mudanças na gestão escolar e contribuir qualitativamente para a melhoria da educação pública. Diante desse pressuposto, pretendeu-se, nesse projeto de pesquisa, investigar a seguinte questão: *a partir da percepção dos egressos do PNEG na UFOP, quais foram os possíveis efeitos e desdobramentos produzidos pelo programa na gestão das escolas públicas atendidas?*

As intenções na produção desta pesquisa na busca pelas respostas a esta questão resultaram em três objetivos específicos. O primeiro deles e mais central foi a realização de uma análise, a partir da percepção dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica da UFOP, sobre como a formação pode ter influenciado a prática dos gestores e contribuído para a democratização da gestão das escolas públicas contempladas. Um segundo objetivo relaciona-se à análise das concepções que orientam a percepção dos egressos sobre a gestão escolar e contexto educacional das escolas, a partir da experiência adquirida na formação. E por fim, uma terceira disposição foi analisar se a formação no PNEG contribuiu para o exercício da função de gestor escolar e como incidiu sobre a rotina de trabalho da equipe de gestão das escolas.

Para atender a esses objetivos foi realizado, inicialmente, um levantamento e estudo das bases teóricas que forneceram uma compreensão sobre a formação continuada a nível de especialização *lato sensu* para a gestão escolar e das questões que a temática envolve, como: as políticas públicas educacionais, as políticas públicas de formação docente inicial e continuada; a formação e o trabalho do gestor escolar; a gestão escolar e seu desenvolvimento rumo a gestão democrática, avaliações externas e qualidade da educação e políticas de *accountability*. Os estudos teóricos visaram, ainda, trazer ao conhecimento, aspectos da política de formação de gestores escolares com base nos principais documentos do PNEG. A sequência dos procedimentos metodológicos se desenvolveu em duas fases empíricas:

*Fase I)* Pela abordagem quantitativa, por meio da análise dos dados de um questionário tipo *survey*, elaborado e aplicado pela equipe de professores e de secretaria do curso. Esse questionário, enviado a 216 egressos da terceira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG na UFOP (2015-2017), teve um retorno de 74 respostas, o equivalente a 34,25% do total enviado;

*Fase II)* De forma qualitativa, por meio de entrevistas estruturadas, realizadas com gestores de oito escolas, representando oito dos dez polos atendidos pelo PNEG, egressos da turma de 2015-2017 do programa na UFOP, a fim de aprofundar a análise das questões levantadas no questionário.

Isto posto, os fatores que determinaram a escolha do tema são relevantes no contexto social, uma vez que o desenvolvimento da pesquisa permitiu conhecer o grau de compreensão dos egressos do Programa Escola de Gestores da Educação Básica a respeito da gestão de suas escolas a partir dos conhecimentos adquiridos no curso e, como a formação específica para o exercício da função pode contribuir de forma significativa para a qualidade da educação. Logo, a disponibilização dos resultados dessa pesquisa poderá auxiliar no planejamento e consecução de ações significativas para se atingir objetivos da melhoria da educação.

As intenções na produção desse estudo estão associadas, no que diz respeito à sua relevância acadêmica, à possibilidade de ampliação do número de estudos sobre o Programa, especialmente, sobre a formação do gestor escolar, oferecendo elementos que contribuam para a análise da política nacional de formação de gestores escolares.

### **A organização da pesquisa**

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No *primeiro capítulo*, foi discutido sobre a gestão da educação no contexto das transformações ocorridas com a reforma do Estado na década de 1990, dando enfoque à perspectiva da construção da democratização da gestão das escolas públicas e os avanços, responsabilidades e necessidades que têm sido produzidos por esse tipo de gestão. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre a reforma da Educação em Minas Gerais e sobre as transformações ocorridas nas formas de se realizar a gestão das escolas, finalizando com o surgimento de elementos estreitamente relacionados a essas transformações, como a democracia, a autonomia dos espaços escolares e a *accountability*.

No *segundo capítulo*, foi apresentado o cenário do desenvolvimento histórico da formação do gestor escolar no contexto maior das políticas de formação docente no Brasil.

O *capítulo três*, refere-se à proposta do Programa Nacional Escola de Gestores, focalizando sua história e projeto, bem como os atores envolvidos em sua formulação e operacionalização. O capítulo apresenta, ainda, o Curso de Especialização em Gestão Escolar na UFOP, considerando sua implementação na instituição.



No *quarto capítulo*, foi detalhado o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa realizada, a abordagem, o contexto em que os dados foram coletados, caracterização dos participantes e os procedimentos e instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados empíricos.

No *quinto capítulo*, foi apresentada a análise e discussão dos resultados da pesquisa, com base nos dados do questionário aplicado aos 216 egressos da turma 2015-2017 do Curso de Especialização em Gestão Escolar na UFOP e das entrevistas de integrantes de suas equipes de gestão de oito escolas públicas estaduais e municipais, de maneira a buscar, nas falas dos entrevistados, evidências acerca da efetividade da formação e sua interferência nos processos de gestão das instituições selecionadas.

## CAPÍTULO 1

### A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO: CONDICIONANTES E DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, abordaremos a temática gestão da educação no contexto das transformações ocorridas com a reforma do Estado na década de 1990, dando enfoque à perspectiva da construção da democratização da gestão das escolas públicas e os avanços surgidos nesse contexto, responsabilidades e necessidades produzidas a partir desse tipo de gestão. Discorreremos, ainda, sobre a reforma da Educação no estado de Minas Gerais e sobre as transformações ocorridas nas formas de se realizar a gestão das escolas e sobre o surgimento de elementos estreitamente relacionados com essas transformações, como a democracia, a autonomia dos espaços escolares e as políticas de *accountability*.

#### 1.1 Gestão Escolar no Contexto da Modernização do Estado

De acordo com Oliveira (2015), as reformas brasileiras são resultantes de lutas engendradas no seio de movimentos sociais que, após o período da Ditadura Militar (1964-1985), passaram a exigir uma maior participação na vida política. Tais movimentos buscavam a ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade, novas formas de organização e gestão da educação, amparadas pela modernização da administração pública, com estruturas mais democráticas e flexíveis e mais eficiência.

Segundo Mészáros (2002), a crise do capitalismo dos anos de 1970 afetou de forma intensa as instituições do Estado e seus métodos organizacionais, encerrando o que seria a era da prosperidade, iniciada após a Segunda Guerra Mundial, levando a um processo de necessidade de se repensar e reorganizar o papel do Estado e de suas formas de governo.

Abrúcio (1997, p. 6), explica que “[...] o tipo de Estado que começava a se esfacelar em meio à crise dos anos 1970 tinha três dimensões (econômica, social e administrativa), todas interligadas”. Segundo o autor, a primeira dimensão estava relacionada à ativa intervenção do Estado na economia e com base no conjunto de ideias *keynesianas*, conduziria a um regime de pleno emprego e atuaria em setores importantes para o desenvolvimento nacional. A dimensão social era o *Welfare State*, cujo propósito seria produzir políticas públicas nas áreas de educação, saúde, previdência social, habitação etc. Tal objetivo garantiria a provisão das necessidades básicas da população. A terceira dimensão, relativa ao funcionamento interno do Estado, ou modelo burocrático *weberiano*, garantiria a manutenção da impessoalidade,

neutralidade e racionalidade do sistema governamental. Conforme descrito no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995:

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

De acordo com Bresser-Pereira (2000), a crise do mercado e do Estado liberal, cujo marco inicial foi a Primeira Grande Guerra Mundial e a Grande Depressão, trouxe consigo a necessidade de um novo formato de Estado, transformador e encarregado de um papel decisivo no desenvolvimento social e econômico, passando a desempenhar um papel preponderante no que dizia respeito à organização e desenvolvimento da economia capitalista na busca pela garantia de uma distribuição de renda mais igualitária (BRASIL, 1995).

Dessa forma, a reforma do Estado ocasionou a necessidade de implementação de novos modelos de gestão, a partir dos quais a administração pública gerencial surgiu como a maneira ideal para se administrar o Estado reformado em países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), na Europa Ocidental e América Latina, assim como em outros países anglo-saxões, como a Austrália e Nova Zelândia (ANDREWS e KOUZMIN, 1998).

Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2015), a modernização do Estado implantada nos anos 1990 ou Nova Gestão Pública (NGP), como ficou conhecida, orientava-se pela incorporação de modelos empresariais na administração pública e adotava políticas que focalizavam o combate à pobreza e a racionalização do gasto público, com práticas denominadas “boas práticas” ou “práticas saudáveis”, concretizadas a partir de uma maior participação da comunidade local significando, quase sempre, a redução de custos e a consequente minimização da atuação do Estado.

Durante a década de 1990, a reforma do Estado ganhou contornos significativos no Brasil, que, assim como outros países da América Latina, viu-se diante de um processo de reestruturação que alterou a relação entre Estado e sociedade civil e se baseou no modelo da economia privada na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 1996). Situando-se no contexto do

movimento de reforma do aparelho estatal já em curso nos Estados Unidos e Inglaterra<sup>5</sup>, e sob os argumentos defendidos pelo então Ministro da Reforma do Estado à época, Bresser-Pereira (1998), de que as reformas se revelavam uma condição necessária para a reconstrução do Estado “[...] para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país”<sup>6</sup>, o Governo brasileiro realizou alterações que refletiram na educação e nas lutas populares na área.

O Plano Diretor de Reforma do Estado delineou, em seus objetivos, diversas mudanças voltadas à administração pública, orientadas por um modelo de organização voltado aos interesses do mercado e pautado na produtividade, na eficiência e eficácia nos seus diversos setores. Segundo o Plano Diretor, a reforma estatal objetivava:

[...] reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995, p. 13).

Outro propósito da reforma, proposta no Plano Diretor, dizia respeito à redefinição da atuação do Estado em seu papel de executor ou prestador de serviços:

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995, p. 13).

Desta maneira, o Estado deixa de ser o responsável central pela promoção de benefícios públicos, assumindo o papel de gerenciador e regulador de políticas, diminuindo suas ações e cedendo espaço para a atuação da sociedade civil. De acordo com Newman e Clarke (2012), nesse novo cenário, o Estado assumiria o gerencialismo como ideologia introduzindo novas lógicas de tomada de decisão, privilegiando economia e eficiência acima de outros valores públicos. Havia, segundo os autores, um complexo processo de liberação gerencial, o que caracterizava também a dispersão do poder do Estado, significando “[...] o encolhimento do Estado e o simultâneo aumento de seu alcance na sociedade civil (por meio de seu

---

<sup>5</sup> “[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 32).

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 49.

comprometimento com agentes não-estatais)” (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 29 *apud* NEWMAN; CLARKE, 2012). Segundo Oliveira (2015, p. 631):

O processo de privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado. Por outro lado, a reorientação na condução das políticas sociais veio acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Segundo Nóvoa (2008), estas reformas encontraram a escola em um momento de crise, sofrendo reações que contribuíram para seu enfraquecimento, como, por exemplo, ausência de valores e violência crescente no seu interior, baixa qualidade do ensino e mediocridade da formação docente. Nesse cenário, conforme argumenta Peregrino (2010), a expansão da escolarização presente desde a década de 1980, relativa aos níveis fundamentais e médio dos sistemas públicos de ensino, atingiram, basicamente, os jovens de camadas populares.

De acordo com Fanfani (2000), nesse processo de expansão e abertura das escolas e, conseqüente diversificação de seu público, houve o que se chamou de “massificação dos sistemas de ensino” em toda a América Latina: “[...] a massificação está acompanhada de uma mudança muito significativa na morfologia social dos alunos. Não só os adolescentes e jovens que se escolarizam são mais, mas são diferentes”<sup>7</sup>. Segundo o autor, nos países em que ocorreram o crescimento e a expansão dos sistemas escolares, o crescimento quantitativo não foi acompanhado de um aumento proporcional nos investimentos no setor.

Nesse contexto, segundo Bruno (1997), a crescente complexidade do funcionamento dos sistemas educacionais, marcadamente caracterizado pela diversidade de perfis sociais de alunos e profissionais, pela estrutura burocrática e centralizada tornou-se inoperante, fazendo-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, conferindo, dessa forma, maior autonomia às unidades escolares que ampliariam sua capacidade de adaptação às condições locais, “[...] sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema” (BRUNO, 1997, p. 40).

Dessa forma, a reforma educacional brasileira se deu no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 1980 e ganhou contornos mais delineados nos anos 1990, com a chegada de Fernando Collor de Melo ao Governo Federal (1990-1992), dando início à abertura do mercado brasileiro para as importações, com o objetivo de inserir o país em

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 01.

âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional (LIBÂNEO *et al.*, 2012). Essa tendência, segundo os autores, estendeu-se ao longo dos governos seguintes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). A reforma em curso, de acordo com Libâneo *et al.* (2012, p. 186):

[...] teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou a melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto, provocou perda do padrão educacional em centros maiores.

Segundo Arretche (1996), a descentralização, representada por distintas correntes de opinião, é considerada uma condição *sine qua non* para a realização de um ideal democrático. A partir de argumentos positivos como os de Borja (1988) e Hommes (1995), Arretche (1996) defende que descentralizar implica a eliminação de antigas instituições da democracia representativa e a superação de seus limites pelo fortalecimento da democracia de participação popular nas decisões públicas e a diminuição das ações centrais pelo governo.

Nesse contexto, de acordo com Popkewitz (2008), a NGP surgiu como a possibilidade de proporcionar um maior envolvimento entre o Estado e a Sociedade, na promoção de uma relação cooperativa entre o mundo dos negócios, as instâncias governamentais locais, os grupos de pais e o Estado. Com isso, a participação mais efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior das escolas tornou-se necessária, já que com a descentralização operacional as responsabilidades desses atores tornaram-se mais amplas (BRUNO, 1997). Segundo Bruno (1997), o controle, antes exercido pela organização focal, MEC, Secretarias, empresas parceiras, por exemplo, passa agora a ser realizado por meio

[...] da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais do funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo (BRUNO, 1997, p. 40).

De acordo com Oliveira (2008), as pressões populares pela democratização, sobretudo da educação básica, implicaram a exigência pelo aumento de sua qualidade e acesso. Some-se a isto, que os problemas de fracasso escolar foram associados a altas taxas de evasão e repetência e que as tradicionais formas de avaliação começaram a ser apontadas como as responsáveis pela crise enfrentada na educação, fazendo com que o Estado, na busca pela implementação de mudanças na área, que agregassem valores como produtividade, eficácia, excelência e

eficiência, importasse teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola, especialmente na Gestão Escolar.

Por considerar a crise educacional como uma questão de natureza administrativa, o Estado irá atribuir relativa centralidade à gestão da escola na formulação de políticas públicas para a educação básica, sobretudo a partir dos anos 90. [...] o movimento social, por considerar o caráter excludente da escola resultante da frequente repetência, a expressão do autoritarismo da estrutura escolar, passou a reivindicar maior democracia na gestão da educação (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

Oliveira (2008) argumenta que os gestores da educação começaram a ser responsabilizados pelos problemas enfrentados pelas redes públicas, que emergiram sob a forma de uma administração ineficiente, de ordem administrativa e econômica

A esse respeito, Souza (2003) expressou sua preocupação em relação à maneira como as reformas foram desencadeadas e como elas chegaram às escolas. Para o autor, as políticas educacionais, especialmente as que promovem transferência de responsabilidades, estimulam uma concepção muito simplista da educação ao centrarem sua observação da escola sob um aspecto organizacional meramente empresarial, deixando de lado toda a complexidade dessa instituição, como detentora de uma cultura própria. Ainda, de acordo este autor, a participação na gestão das escolas permitida pelas determinações reformistas, por exemplo, às famílias dos alunos, não os têm transformado em sujeitos detentores do poder de decisão dentro da instituição escolar, mas, simplesmente, em legitimadores de um determinado conceito de gestão escolar.

Apesar de concordar que o simples aumento da participação da população nas instâncias da escola já seria um fator relevante no tocante aos avanços na direção de uma educação mais democrática, Souza (2003, p. 19) argumenta que:

[...] a discussão do poder dentro da escola toma dimensão relevante na identificação do que é exatamente essa instituição escolar. Como as políticas educacionais mais contemporâneas estabelecem uma lógica muito reduzida para enxergar o que define a escola (sua cultura, as relações de poder, sua pedagogia, ...), entendendo-a como uma organização prestadora de serviços, portanto com todas as condições de ter sua eficácia e eficiência aumentadas com as políticas de descentralização, o mundo social que é a escola é ignorado.

Para Nóvoa (1998), a maioria das políticas educacionais defendem o fenômeno da descentralização sem, no entanto, contemplar a escola como o lugar onde se forma o sujeito como um ser histórico-cultural e social, adotando o método apenas como um fim em si mesmo. Dessa forma, a mudança da concepção da gestão da escola também está ligada a uma mudança

de percepção do Estado, contexto no qual o sistema educacional passou a sofrer mudanças que se configuraram em seus currículos, nas formas de avaliação e na organização do trabalho escolar.

A orientação gerencial na gestão das escolas ganhou espaço, predominando conceitos e ações voltadas para competências técnicas e de competitividade. No decorrer dos anos 1990, o sistema educacional foi legalmente descentralizado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A Lei n.º 9.394/96 marcava o princípio da descentralização e a ideia de implantação da administração gerencial nos serviços públicos, o que de acordo com Xavier (1996, p. 9), mostrava-se essencial para “[...] garantir aos profissionais da educação modernas habilidades gerenciais, centradas na qualidade, paralelamente ao conhecimento técnico específico para o desempenho das funções [...]”, o que seria fundamental para um bom desempenho escolar.

É também a partir da Lei n.º 9.394/96 que ganha força a democratização da gestão das escolas e suas diretrizes, cujo destaque se dá a partir dos seguintes artigos:

- Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...] VIII Gestão do ensino público na forma da Lei e da legislação do sistema de ensino;
- Art. 12º: Os estabelecimentos de ensino respeitado as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- [...] Art. 14º: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais na educação e na elaboração da proposta político pedagógica da escola;  
II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
- Art. 15º: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e criado para estabelecer políticas e metas para dez anos (2001-2010), aborda a questão da gestão escolar participativa quando coloca como um de seus objetivos “[...] a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes” (BRASIL, 2001).

Em 2003, ao assumir o governo do país, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), considerando a educação como uma condição essencial para o exercício da cidadania, trouxe



em seu Programa de Educação “*Uma Escola do Tamanho do Brasil*”, a proposta de um novo marco de solidariedade entre os entes federativos no intuito de garantir a universalização da Educação Básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis (LIBÂNEO *et al.*, 2003). Segundo os autores, na busca da garantia da educação como direito, o projeto desse governo obedeceria a três diretrizes gerais, dentre as quais figurava a democratização da gestão educacional: “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 188).

Desde 2003, o governo federal deu continuidade a vários programas voltados para a melhoria da qualidade da Educação Básica. A esse respeito, Oliveira (2009) salienta que o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências em relação ao governo FHC do que por rupturas com as políticas e programas herdados de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade. Segundo Anderson (2002) *apud* Oliveira (2009, p. 201):

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa (ANDERSON, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A escola, conforme salienta Oliveira (2009, p. 201), “[...] viu crescer sua autonomia institucional, assim como a autonomia dos segmentos que a compõem”. Oliveira (2015) argumenta que várias ações promovidas durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva conseguiram avançar de forma significativa na diminuição da pobreza e da inserção social de setores historicamente relegados às margens da sociedade e do sistema escolar. No entanto, segundo a autora, as mudanças ocasionadas não conseguiram superar a racionalidade intrínseca às políticas educacionais, cujas ideias vigentes condicionam o progresso a um sistema de gestão escolar eficaz, “[...] que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 627.

## 1.2 A Reforma do Estado e da Educação em Minas Gerais

Oliveira e Duarte (1997) descrevem o movimento de formulações de propostas no âmbito da administração educacional como algo inédito realizado a partir do início da década de 1990, e argumentam que tais medidas se legitimaram, pela necessidade de responder às solicitações da sociedade civil no que diz respeito à universalização do ensino básico, ou pela necessidade de atender às exigências econômicas ditadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Segundo as autoras, tais medidas interferiram na administração em todas as esferas de subordinação do sistema educacional no ensino municipal, estadual e federal. Na trilha da implementação dessas medidas, o estado de Minas Gerais adotou, desde o início desse período, projetos dirigidos à reordenação em suas redes escolares, no intuito de provocar mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas e, de maneira especial, em sua organização administrativa.

Oliveira e Vieira (2010), apontam três períodos marcantes na história da educação pública no estado de Minas Gerais iniciados na década de 1990:

- (1) O primeiro período, de 1991 a 1998 – Governo Hélio Garcia (1991-1994) e Governo Eduardo Azeredo (1995-1998) –, conhecido pela expressão “*Minas aponta o caminho*”, durante o qual as reformas educacionais foram introduzidas no Estado com recursos do Banco Mundial e contrapartida do governo estadual;
- (2) O segundo período, de 1999 a 2002 – Governo Itamar Franco –, com o programa de reforma denominado “*Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança*”, cujas estratégias eram a “[...] garantia de acesso e permanência do estudante na escola; o projeto político-pedagógico; educação de qualidade para todos; autonomia e gestão democrática da escola e valorização dos profissionais da educação”<sup>9</sup>;
- (3) O terceiro período, de 2003 a 2014 – Governo Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010) e Governo Antônio Anastasia (2011-2014) –, no qual a reforma educacional de Minas Gerais enquadrou-se no programa de governo denominado “*Choque de Gestão*”, em que foram realizadas diversas ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho estatal, avaliação de desempenho individual e institucional com o objetivo de melhorar a qualidade e otimizar os custos dos serviços

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 14.

públicos, mediante sua redução com a reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado.

### 1.2.1 Minas aponta o caminho (1991-1998) – Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo

Segundo Oliveira e Duarte (1997), a necessidade de se realizar mudanças no intuito de reduzir os índices de repetência e evasão apontados como indicadores de ineficiência da educação, refletiram na formulação de uma nova política de gestão das escolas e do sistema, como possibilidade de otimizar os recursos empregados e consumidos no processo educacional como um todo. Diante desse quadro, no início dos anos de 1990 o governo de Minas Gerais anunciou um programa de melhoria da qualidade do ensino fundamental, que mais tarde seria denominado *Proqualidade*<sup>10</sup>, cujo objetivo principal centrava a eliminação do “fracasso escolar” com a redução dos índices de repetência e evasão, indicadores esses que apontavam a ineficiência do sistema educacional mineiro.

De acordo com Oliveira e Vieira (2010), o *Proqualidade* (Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais) balizou-se nos subprogramas Fortalecimento da gestão do sistema escolar; Melhoria da infraestrutura e gestão da escola; Desenvolvimento do ensino; Fortalecimento de materiais de ensino e aprendizagem; Reorganização do atendimento escolar. Foram também nesse período, definidas as prioridades relacionadas à autonomia escolar, ao processo de escolha de cargo de diretor escolar via processo eletivo, ao aperfeiçoamento e capacitação de profissionais da educação, à avaliação de desempenho das escolas e dos resultados acadêmicos e capacitação dos profissionais da educação, à avaliação de desempenho escolar e dos resultados acadêmicos e da auto-avaliação, e à integração do Estado com os municípios.

Oliveira e Duarte (1997) argumentam que o *Proqualidade*, trouxe orientações definidoras de medidas consideradas necessárias para uma administração competente, eficaz e participativa do sistema de ensino público e resultou em efeitos favoráveis aos fins para os quais se propunha, uma vez que se deu no momento em que o estado começou a divulgar os primeiros resultados positivos que obteve com o programa, como a redução da taxa de repetência dos anos subsequentes. Ainda segundo as autoras:

---

<sup>10</sup> “O *Proqualidade* abrange a gestão do sistema como um todo, embora seja o gerenciamento da escola o seu *locus* preferencial, articulando diretrizes gerais provenientes dos órgãos centrais de administração com alterações na intimidade do processo de trabalho nas escolas” (OLIVEIRA e DUARTE, 1997, p. 125).

As taxas anuais de crescimento da matrícula nas redes públicas de ensino de primeiro grau revelam que, no período inicial de implantação do Proqualidade – 1993/1994 e 1994/1995 –, a matrícula na rede estadual apresenta os menores índices de crescimento, com uma expressiva taxa de 10% de crescimento da matrícula na rede municipal do período de 1993/1994<sup>11</sup>.

Vale destacar que as primeiras menções sobre a reorganização do sistema estadual de ensino mineiro discorrem na gestão do então governador eleito, Hélio Garcia (1991-1994), em conferência proferida pelo então Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, durante a realização do *Seminário Educação: A Hora da Chamada*, promovido pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, em 23 de outubro de 1991. Na ocasião, Mares Guia (1991) descreveu os compromissos que seriam assumidos a partir daquele momento em diante pelo governo Hélio Garcia com o aluno, o pai e o professor visando a melhoria da escola pública mineira.

Naquele período, a escola pública em Minas Gerais nas esferas federal, estadual e municipal atendia a 3,4 milhões de alunos do pré-escolar (primeiro e segundo graus, atuais ensino fundamental e ensino médio), e a rede privada, outros 400 mil alunos, o que totalizava 3,8 milhões de alunos matriculados em toda a educação mineira. Na faixa etária de sete a quatorze anos, correspondente ao primeiro grau, em acordo com o que estabelecia a Constituição Federal, havia uma população-alvo estimada em 3.050.000 crianças das quais 2.700.000 estavam matriculadas, ou seja, apenas 10% estavam fora do atendimento (MARES GUIA, 1991).

Entretanto, segundo Mares Guia (1991), tal estatística não permitia ilusões, uma vez que os números não apontavam sobre a qualidade do ensino oferecido aos que estavam na escola e nem sobre o rendimento desses alunos. Na faixa etária da pré-escola haviam *déficits* alarmantes, com 70% de crianças excluídas e no segundo grau, uma população de 88% dos jovens na faixa etária de quinze a dezenove anos não atendidos, o que queria dizer que o Sistema não se mostrava capaz de manter esses alunos nas séries apropriadas à sua faixa etária e a baixa produtividade atestada, ainda no primeiro grau, demonstrava a necessidade da melhoria da qualidade de todas as etapas do ensino básico. A esses fatores, somava-se a questão de a rede pública ser gigantesca, abrigando no Ensino Básico, não menos do que 2,7 bilhões de estudantes distribuído em 6.500 escola servidas por 204 mil professores e funcionários. É o que atestam Oliveira e Duarte (1997, p. 128):

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 127.

Para o período de 1990/1995 o pessoal docente em exercício nas redes municipais do estado aumenta a uma taxa anual média de 8%, enquanto a rede pública estadual apresenta um período de crescimento do pessoal docente em exercício entre 1990/1993, retratação de pessoal entre 1993 e 1994 e a permanência de um número de docentes próximos aos valores de 1993 para o ano de 1995.

Não havia, de acordo com Mares Guia (1991), possibilidade de sucesso em um sistema dessa dimensão e com o grau de centralização que caracterizava o Sistema naquele período. A solução para que o Sistema pudesse ser bem gerido, nas palavras do Secretário, estava na descentralização e na transferência das decisões para a escola, em que a imensa maioria dos problemas cotidianos poderia ser resolvido em prol dos alunos, razão de ser da educação; do professor, o agente fundamental da educação; ou da própria escola, o espaço educativo onde os fatos ocorrem. Em diálogo com grupos de renomados especialistas comprometidos com a Educação, foram identificadas as prioridades de ação, e em seguida, traçado um plano de ação que deixava claro as prioridades. Foram definidos os principais agentes da educação – o aluno, os pais do aluno, o profissional da educação (o professor, o especialista, o funcionário, o serviçal, a direção e o inspetor que leva as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação para a escola) e a própria escola –, e assumido com eles um sistema de gestão democrático e participativo<sup>12</sup>.

De acordo com Mares Guia (1991), em um sistema centralizado, nada pode ser realizado com facilidade, tornando-se necessário dotar a escola de autonomia para gerir completamente seu dia a dia e os compromissos assumidos com alunos, pais e profissionais dentro do próprio espaço escolar. As prioridades que nortearam o trabalho, durante os anos do governo Hélio Garcia, e que asseguravam o cumprimento dos compromissos propostos foram: “(1) autonomia da escola; (2) fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretoria e do colegiado; (3) programa de aperfeiçoamento e capacitação, com o *treinamento* de professores, especialistas e funcionários; (4) avaliação do Sistema Educacional de Educação, prevista pela Constituição; (5) integração com os municípios”<sup>13</sup> (grifo nosso).

Nesse contexto, em Minas Gerais, a autonomia se tornou um dos assuntos mais aludidos para a promoção da gestão educacional ocasionando a formação de uma nova cultura escolar traçada pela descentralização, autonomia, participação e gestão democrática. A esse respeito, Oliveira e Duarte (1997) destacaram que dentre as prioridades justificadas na busca de maior

---

<sup>12</sup> *Id.*, 1991.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 1991, p. 10

eficiência do gerenciamento do sistema, deve se incluir uma política de descentralização articulada com propostas de municipalização.

Nesse modelo de gestão, a escola se avultava na condição de centro de decisões e passou a ser o cerne da questão educacional, enquanto as delegacias de ensino (atuais Superintendências Regionais de Ensino) e a Secretaria de Educação redefiniram seus papéis e competências. Isso significava a autonomia da escola, que a partir de então, assumiria uma nova gama de responsabilidades na resolução de problemas, passando a “[...] contar com autonomia administrativa, financeira e pedagógica” (MARES GUIA, 1991, p. 10). No intento de alcançar um *gerenciamento* escolar realizado de forma simples, objetiva e clara, projetava-se a figura de um novo diretor escolar, qualificado e apto a criar condições para que os agentes da educação participassem de forma ativa das decisões. Para tanto, despontavam ideias sobre planos de *treinamento* para que o gestor “aprendesse” a trabalhar com a liderança e autonomia, em pleno entrosamento com a comunidade<sup>14</sup> (grifos nossos).

Segundo Oliveira e Duarte (1997), a partir das resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos<sup>15</sup> (Jomtien, 1990), realizada na Tailândia, o Banco Mundial (Bird) passou a elaborar novas diretrizes para as décadas que se seguiriam, com o objetivo de participar do desenvolvimento econômico de seus países membros. No estado de Minas Gerais, as iniciativas realizadas obtiveram o apoio financeiro do Banco Mundial, a partir do ano de 1993, e contaram com a consultoria técnica da Fundação Christiano Ottoni (FCO)<sup>16</sup>.

A capacitação de professores contava com recursos oriundos de acordo entre o Sistema Educacional e o Banco Mundial. Para o gerenciamento desse empreendimento, o Estado de Minas Gerais valer-se-ia dos recursos didáticos e tecnológicos de que as universidades

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, 1991.

<sup>15</sup> As ações a serem desenvolvidas pelo *Proqualidade*, coerentes com os princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien na Tailândia, estão dispostas em cinco prioridades: busca permanente da autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; fortalecimento da direção a escola, principalmente através da mudança no processo de seu preenchimento, seleção competitiva interna, seguida da escolha pela comunidade escolar entre os três primeiros colocados daquele que irá dirigir a unidade de ensino, e posterior realização do curso de treinamento gerencial para os escolhidos, com a finalidade de prepará-los para a nova função. O fortalecimento da direção das escolas pressupõe, ainda, a revitalização dos colegiados; desenvolvimento e profissionalização de professores, especialistas e demais servidores da educação, como forma de garantir-lhes uma carreira no setor público baseada no aperfeiçoamento profissional e na avaliação do desempenho de suas atividades; avaliação de desempenho das escolas: dos resultados acadêmicos e da auto-avaliação; promoção da articulação do estado com os municípios, como forma de otimizar a utilização dos recursos públicos aplicados em educação (OLIVEIRA e DUARTE, 1997, p. 125-126).

<sup>16</sup> A Fundação Christiano Ottoni (FCO) é uma instituição de pesquisa localizada em Belo Horizonte (Minas Gerais), fundada em 1974 e instituída pela Escola de Engenharia da UFMG. Trata-se de uma instituição jurídica de direito privado sem fins lucrativos. É uma entidade educacional de apoio à UFMG, em especial à Escola de Engenharia. Disponível em: <[http://www.fco.org.br/wp-content/uploads/2018/04/RELATORIO\\_EXECUTIVO\\_FCO\\_2016.pdf](http://www.fco.org.br/wp-content/uploads/2018/04/RELATORIO_EXECUTIVO_FCO_2016.pdf)>. Acesso em 05 mar. 2019.

dispunham. Nesse período, projetava-se que as universidades poderiam ajudar em alguns programas de *treinamento* de alto nível, cabendo, entretanto, à própria escola, a organização do seu programa de *treinamento*. Caberia à Secretaria de Educação “ensinar” à escola a fazer essa organização, propondo sistematização de turmas de professores de uma mesma região e indicando quem poderiam ser os professores formadores, na medida em que a escola apresentasse seu programa de treinamento, havendo repasse de recursos da Secretaria para a escola que apresentasse um bom projeto e que se dispusesse a organizar e gerenciar o treinamento. Não ficava claro, nas explicações de Mares Guia, como seria realizada a capacitação dos profissionais e nem como o diretor deveria fazer o projeto de capacitação.

A esse respeito, Gatti (2008) explica que várias iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não precisamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, objetivando apenas suprir aspectos da má-formação anterior, contradizendo o proposto inicial dessa educação, ou seja, o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, no intuito de dar sustentação à criatividade pessoal dos profissionais em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais, conforme disposto nas discussões internacionais.

Concordava-se que o melhor lugar para o desenvolvimento da formação seria a própria escola, considerando que a formação em serviço é a mais eficaz e que produz melhores resultados, entretanto, não havia proposta definida para a duração da formação, cabendo também esta decisão à própria escola. O máximo que se pretendia fazer a esse respeito, de acordo com as palavras de Mares Guia, era divulgar algumas diretrizes gerais que auxiliassem a diretora, o Colegiado e os professores na elaboração de seu projeto de capacitação docente, com uma assistência mínima. Em caso de escolas com insuficiente espaço físico para a realização de tal empreitada, a proposta era lançar mão do espaço da escola no período de férias ou de outros centros regionais.

Foi ainda dentro desse período (1991-1998), que se deu a gestão de Eduardo Azeredo (1995-1998). Com o slogan “*Minas para Todos*”, a estratégia adotada por esse governo para assegurar a estabilidade política foi a continuidade das práticas de gestão de seu antecessor Hélio Garcia, aliada à reprodução da gestão FHC em esfera local, assumindo a postura neoliberal de governabilidade sob a justificativa de garantir, em âmbito estadual, a base política necessária para a integração Brasil e mercado internacional. Na Educação, os projetos criados durante essa gestão incorporaram o princípio da equidade (PEDROSA e SANFELICE, 2005).

De acordo com Pedrosa e Sanfelice (2005), no plano governamental de Azeredo as propostas incluíam, além da garantia da promoção da equidade social por meio da Educação, a consolidação da democracia. Naquele contexto, a educação básica ganhou centralidade no campo das políticas públicas, tanto em nível nacional, quanto em nível local, ocupando definitivamente um lugar de destaque na agenda de políticas públicas estaduais.

O plano de Eduardo Azeredo, segundo os autores, também se referia ao processo de fortalecimento da educação pública. As propostas apresentadas nesse governo reafirmaram as prioridades e compromissos registrados no Plano Decenal de Educação para Todos. Uma de suas proposições foi a Capacitação de Professores e Dirigentes das Escolas, que contribuiu para a criação de programas de capacitação docente – PROCAP I, PROCAP II, PROCAD – e instrumentos de apoio para os professores do Ensino Fundamental no sistema de progressão continuada – PAIE (Programa de Apoio a Inovações Escolares) e Programa de Educação a Distância.

### *1.2.2 Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança (1999-2002) – Governo Itamar Franco*

Em 1999, sob o governo de Itamar Franco (1999-2002), foi implantada no estado uma nova política educacional denominada “*Escola Sagarana*”, cujos princípios preconizavam a democracia, o humanismo, a educação como direito de todos e dever do Estado, cidadania, modernidade, mineiridade, descentralização (MINAS GERAIS, 2002).

De acordo com Borges (2016), a Escola Sagarana tinha como prioridade a implantação do Sistema Mineiro de Educação, do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar, do Instituto Superior de Educação e a implantação do Sistema Estadual de Controle e Avaliação de Qualidade da Educação. Esse programa não realizou alterações radicais em relação ao que já se vinha realizando, apesar das fortes críticas feitas ao governo anterior, em especial, quanto aos financiamentos do Banco Mundial e quanto à falta de clareza dos objetivos e desdobramentos do programa de avaliação.

Além de dar continuidade a muitos projetos da gestão anterior, uma das prioridades desse governo foi a regulamentação do Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) por meio da Resolução n.º 14, de 03 de fevereiro de 2000, reeditada no mesmo ano, com alterações, por meio da Resolução n.º 104, de 14 de junho de 2000.



### 1.2.3 *Choque de Gestão (2003 a 2014) – Governos Aécio Neves e Antônio Anastasia*

Na gestão do estado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), segundo Oliveira e Vieira (2010), as preocupações com os resultados escolares levaram as Secretarias de governo e demais órgãos gestores a assinarem com o governo estadual um “Acordo de Resultados”, cujo objeto foi a pactuação de indicadores de desempenho visando planejar, organizar, dirigir, coordenar, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado, referentes à garantia e à promoção da educação. De acordo com as autoras (2010, p. 16):

Essa nova modalidade de regulação prevê a obrigação de resultados e amplia de forma significativa a responsabilidade das instituições escolares e dos professores sobre os resultados escolares. [...] A intenção do governo ao propor o acordo é reposicionar o Estado em níveis mais elevados nas escalas classificatórias de excelência, na prestação dos serviços educacionais, posições já ocupadas em anos anteriores, pelo Estado de Minas Gerais.

Segundo Santos (2014), o Choque de Gestão (CG), cujo foco era aumentar a eficiência do governo e restaurar a “saúde fiscal” do Estado, dividiu-se em três gerações: a primeira correspondendo à gestão de Aécio Neves (2003-2006); a segunda geração, sob o mesmo governo, cuja ênfase recaiu sobre os resultados das Políticas Públicas (2007-2010) e a terceira geração, no governo de Antônio Anastasia (2011-2014) com ênfase na gestão para a cidadania. Algumas características da reforma do Estado que puderam ser identificadas na gestão do serviço público em Minas Gerais, a partir do CG foram: “a gestão orientada por resultados – o acordo de resultados, descentralização; desempenho crescente e o pagamento por produtividade –; gratificações de desempenho individual; transparência e cobrança das ações”<sup>17</sup>. De acordo com Santos, dentro desse contexto a Secretaria de Estado de Educação:

[...] manteve alinhamento constante com as diretrizes do ‘CG’, estabelecendo a necessidade de melhorar a qualidade da educação com os recursos disponíveis, melhorar a gestão das escolas, o processo de avaliação e o monitoramento. Nessa visão, a percepção de qualidade está ancorada na eficiência, na consolidação de mecanismos de avaliação externa do desempenho dos alunos, na transparência dos resultados obtidos junto à sociedade e no pagamento por produtividade”<sup>18</sup>.

Segundo Melo e Sousa (2015), a reforma do Estado originou um modelo administrativo que se estabeleceu como padrão e direcionamento das estratégias políticas dos governos brasileiros desde a década de 1990 e do ponto de vista político-social, na opinião dos autores,

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 2014, p. 183.

o país avançou significativamente, uma vez que a abrangência e o desenvolvimento dos programas políticos ganharam um viés articulador, o que favoreceu a consolidação de uma gestão democrática e aberta às contribuições da sociedade civil organizada. Desta maneira, os gestores escolares, dentro do novo contexto e papel do Estado delineado pelas configurações em curso desde a Reforma Estatal da década de 1990, tornaram-se líderes cujo compromisso era gerar, de modo coletivo no ambiente escolar, uma educação de qualidade.

Arretche (1996), contudo, alerta para o fato de que a descentralização por si só não leva à redução das ações do Estado, e para que a realização do ideal democrático que se espera desse processo de descentralização possa se tornar realidade, não basta apenas associá-lo a uma modalidade particular de inclusão dos cidadãos no processo decisório, mas sim, levar em conta que a realização do ideal democrático implica modalidades diferenciadas em distintos períodos da história da humanidade, e que algumas estruturas ou funções governamentais continuarão sempre a existir.

### **1.3 Da Gestão Escolar Clássica à Gestão Democrática**

As formas de realização da gestão da escola não foram sempre as mesmas, tendo sofrido variações no decorrer da história. De acordo com Oliveira (1997), embora figure no contexto jurídico desde a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática tem proposto, a partir de sua regulamentação, uma série de interpretações e desde a década de 1990, a gestão da educação vem passando por (re)significações cujas preocupações envolvem os objetivos, meios e fins aos quais a educação pública deve estar agregada.

A partir dessas considerações, segue-se uma perspectiva que procura trabalhar uma breve descrição dos termos administração e gestão e sua relação com o pensamento administrativo educacional, bem como as implicações em relação à realidade escolar.

Ao conceituar o termo administração, Paro (2010, p. 25) o descreve como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Entretanto, o autor faz um alerta para o caráter sintético e geral desse conceito que permite abarcar toda e qualquer administração, seja ela industrial, pública, privada, hospitalar e a administração escolar. Segundo o mesmo autor, na educação, por um tempo era a tese funcionalista que regia o entendimento de como a escola devia ser regida e de como os diretores deveriam exercer o seu trabalho.

Nesse sentido, ao caracterizarem a perspectiva funcionalista da administração na escola clássica, Corrêa e Pimenta (2011) afirmam se tratar de uma organização autônoma, de fronteiras

bem estabelecidas e limitadas, centrada na ambiência interna e com operações precisas, caracterizando-se pela preocupação com a racionalização e administração produtiva, efetiva e centralizada no comando da gerência, cuja estrutura se estabelece pela dicotomização do trabalho e de quem o exerce, onde, de um lado se encontram aqueles que pensam, os que administram e de outro aqueles que executam, os que são administrados. Em outras palavras:

No que se refere à influência sobre a prática da administração escolar pode-se destacar a visão da escola como organização normativa, na qual os órgãos diretivos utilizam controles normativos como primeira instância e coercitivos como fonte secundária. Um outro aspecto importante é o fato da organização burocrática e seus elementos se constituírem no centro da gestão das escolas, impactando diretamente a sua administração (CORREA e PIMENTA, 2011, p. 32).

De acordo com Paro (1988, p. 30), “[...] a maioria dos teóricos da Administração Escolar não vê uma identidade absoluta entre empresa e escola”, levando-se em conta a peculiaridade dos objetivos da organização escolar que envolve o comportamento humano, o qual, diferentemente da máquina, não se contém nos estreitos limites da previsibilidade. Na escola o que se imita da empresa é a eficiência com que ela articula meios a fins, e não os métodos. Paro (2012) salienta que, assim como direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão suporte e subsidiam a atividade pedagógica da escola, também a própria atividade pedagógica é de natureza administrativa, já que a busca de fins é alusiva às atividades-meio, mas encontra sua forma mais intensa nas atividades-fim, nas quais o processo ensino-aprendizagem está diretamente envolvido.

Ainda segundo o autor, administração não se reduz ao simples ato de “controlar o trabalho dos outros”, mas sim, permear todo o processo, perseguindo a atividade fim – que é o processo pedagógico –, a situação do ensino, utilizando recursos e mediando, na utilização desses recursos, o conhecimento, os comportamentos, a cultura de modo geral, a sala de aula, a relação entre os educandos, o próprio educando como o verdadeiro objeto a ser transformado nesse processo de produção. Fazendo-se isso de forma mais econômica possível e com o menor desprendimento possível de recursos, da forma mais adequada, levantando-se todas as variáveis para que o aluno aprenda de fato.

O significado da gestão escolar tem seu divisor de águas no surgimento da nova legislação para o curso de Pedagogia, ao passar de habilitação (administração escolar) para a categoria de Gestão Educacional, incorporando o trabalho desenvolvido pelo pedagogo (MARTINS, 2007 *apud* FERNANDES, 2016)

Nessa vertente, Libâneo *et al.* (2003), afirmam que a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola teve início na estruturação do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura desde o ano de 1939, na disciplina Administração Escolar. Segundo os autores, na década de 1960, no Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação, consta a disciplina Elementos de Administração Escolar, permitindo ao licenciando tomar conhecimento da escola em que atuaria, bem como de seus objetivos, estrutura e principais aspectos funcionais. Era também a partir de tal disciplina que se introduzia a visão unitária de escola-sociedade. Com a criação da lei 5.504/68 e homologação dos Pareceres 252 e 672 de 1969, para adequação dos currículos de Pedagogia e das licenciaturas, a disciplina Administração Escolar foi substituída por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, sob a alegação de que a denominação anterior fazia prevalecer o aspecto administrativo, sem que fossem considerados aspectos específicos referentes à estrutura e ao funcionamento do ensino.

Conforme salienta Sarubi (2006), a luta da sociedade brasileira pela redemocratização do país, a partir do final da década de 1970, culminando na transição do regime militar para o regime civil, trouxe à luz os movimentos dos trabalhadores da educação na busca pela qualidade da educação pública e pela democratização do ensino. A gestão educacional que até os anos de 1980 era administrada sob a forte influência dos modelos funcionalistas, caracterizados por formas racionais, técnicas, mecânicas e pela lógica técnico-burocrática, sofreu transformações em sua organização dando espaço a novas formas de gestão mais democráticas propiciando o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, socializando o poder e incentivando a participação da comunidade em processos permanentes de construção e de constante fazer coletivo. Entre as consequências desse movimento, cabe destacar a implantação dos conselhos ou colegiados escolares, a eleição dos diretores, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros.

Segundo Lück *et al.* (2011), a democratização da gestão escolar, como parte de um movimento em busca de superação de procedimentos tradicionais, baseados no corporativismo e no clientelismo, tem produzido avanços que denotam “o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implantação de conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros”<sup>19</sup>, vertentes básicas que buscam a descentralização e democratização da gestão pública escolar e o conseqüente aumento da autonomia das escolas. De acordo com Fernandes (2015), a construção da gestão escolar capaz de ultrapassar a dimensão gerencialista da atuação

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 9.

do diretor, dotando a gestão escolar de mais autonomia e liberdade por parte dos educadores, faz parte do ideário de intelectuais da educação desde 1950, ganhando força com o fim do regime militar em 1985, quando a gestão escolar volta ao debate focando a descentralização das políticas e serviços públicos.

Segundo Zanardini (2006), a reforma da Educação Básica e da gestão escolar, trouxe consigo a necessidade da revisão da perspectiva de organização burocrática e ineficiente sob a qual a escola vinha sendo administrada e tornou urgente a implementação de uma concepção de gestão mais flexível, sensível e capaz de transformar a escola num espaço cuja formação se voltasse para a cidadania e para a convivência em uma sociedade dotada de justiça e igualdade. Assim, surge uma crescente preocupação em torno de reformas administrativas educacionais em conformidade com o conjunto de princípios acordados na Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e na Declaração de Nova Délhi (1993), trazendo a gestão da educação, sua democratização e comprometimento da mesma com uma educação pública de qualidade para o centro dos debates.

A abertura política para conquistas educacionais refletiu-se na Constituição Federal de 1988, que incorporou em seus princípios a gestão democrática, institucionalizando práticas de participação e descentralização, levando a transformações no âmbito da organização e gestão das escolas. Logo, a gestão democrática e participativa torna-se um princípio constitucional estabelecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei n.º 9.394/96, que estabelece a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa nas unidades escolares.

No campo educacional, Libâneo *et al.* (2003) afirmam que os termos gestão e organização constituem o conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que visam garantir a escolha racional de meios compatíveis e adequados ao uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, bem como a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas que atuam na escola, na busca de objetivos comuns.

Lück (2000) e Krawczyk (1999) *apud* Fernandes (2015) afirmam que uma escola fortalecida pelas ações em grupo consegue mais poder de negociação junto à secretaria de educação ou órgãos superiores do que o diretor isoladamente. Ao se unirem em prol da formação de um contexto democrático na escola, o diretor e os outros membros da gestão escolar se tornam líderes provocadores de mudanças no contexto dessa escola e são capazes de promover melhorias em várias situações. Portanto, sob o ponto de vista de Paro (2010), a relação democrática no ambiente escolar é condição essencial para a realização de uma educação formadora do cidadão, de personalidades humano-históricas. Relação esta alicerçada

pela ação de um diretor que saiba articular a racionalização do trabalho com a coordenação do esforço humano coletivo.

#### 1.4 Democracia, Autonomia e *Accountability* nos Espaços Escolares

O conceito de democracia reporta ao pensamento grego ateniense e suas origens são atribuídas a diferentes períodos, como os de Sólon<sup>20</sup>, Clístenes, Efíaltes e Péricles entre alguns dos marcos usualmente citados por historiadores. Compreendida como um novo sistema político, a democracia caracterizou o processo derivado das transformações sociais e institucionais em Atenas na passagem de um período arcaico para um período clássico, já iniciado por volta do século V a. C. (MELO, 2015).

De acordo com D’Ajello (2016), o termo democracia, do grego *demokratia*<sup>21</sup>, começou a aparecer mais no ano de 419 a.C., na fonte que se tem datada do primeiro uso do termo. Antes desse período, segundo o autor, já existiam instituições democráticas sem, no entanto, se fazer o uso do termo “democracia”, que era a representação de uma alternativa à tirania, surgindo como uma ideia de governo com fins ideológicos. Fruto de diversas transformações econômicas, políticas e sociais, a ideia de democracia, de acordo com Melo (2015) viria a se desenvolver, ao longo de vários anos, passando por inúmeras fases, tendo sido defendida por simpatizantes e criticada por detratores, tanto internos como externos, dando origem a diversos debates e teorias sobre suas características e constituição.

De acordo com Silveira (2016), a democracia ateniense teve como ideais políticos a igualdade entre os cidadãos, o respeito pela lei e a liberdade. Segundo o autor, ao associar a liberdade à igualdade, a democracia funda-se no princípio apontado por Aristóteles, *viver como se quer*, “garantindo que um cidadão não viveria conforme a vontade de um único ser humano,

---

<sup>20</sup> Desde a antiguidade helênica, Sólon é proposto como sendo o pai da democracia, nos primeiros anos do século VI a.C. Seus escritos não chegaram aos dias atuais se não por fragmentos citados por outros autores e sua produção é mais conhecida através de seus poemas do que pelas leis de fato expostas pelo legislador ateniense. Contudo, mais de 30 assuntos dentro da legislação ateniense foram a ele atribuídos e tornou-se prática comum associação de leis a Sólon, mesmo produzidas mais de duzentos anos após sua existência. Durante o início do século IV a.C. o termo “leis de Sólon” significava leis vigentes, ou serviam para atribuir autoridade à lei em questão. No período final deste mesmo século, se propõe Clístenes como o criador e guardião da democracia e, em meados do século V, Efíaltes e Péricles aparecem como reformadores das estruturas democráticas (D’AJELLO, 2016).

<sup>21</sup> Quando Clístenes estava realizando suas reformas no final do século VI a.C., as palavras que os gregos usavam para um governo popular era a *isonomia*, que literalmente significava “igualdade perante a lei” e que era aplicada ao *status* que a criação de tribos trouxe a todos os cidadãos. A palavra grega *demokratia* tinha um significado muito mais sério e se referia ao povo como o detentor todo o poder. Os atenienses consideravam que o estado deles era uma *demokratia* e o descreviam como tal. Dessa forma, *demokratia* foi uma invenção dos atenienses (BATCHELOR, 2012, p. 54).

mas sim a partir da vontade geral, da qual ele participou e à qual aderiu por vontade própria”<sup>22</sup> (grifo do autor).

Merece destaque o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, estudioso das ideias de garantia dos direitos da coletividade que viveu na segunda metade do século XVIII. Rousseau traz uma significativa discussão acerca da sociedade e de sua organização política e uma importante reflexão sobre os fundamentos da democracia. Suas formulações teóricas sustentam a participação dos indivíduos na formulação das leis e nas deliberações burocráticas. Entre suas numerosas obras, cabe destacar: “Discurso Sobre as Ciências e as Artes”, “Emílio ou a Educação”, “A Origem da Desigualdade Entre os Homens” e “Do Contrato Social”, nas quais o filósofo desenvolve o pensamento acerca da natureza humana e traz importantes contribuições a respeito do relevante papel da educação sobre a vida dos indivíduos, propondo uma educação pautada na autonomia e na liberdade, visando à busca por uma educação voltada à uma sociedade democrática.

Em “Do Contrato Social” e “Emílio ou da Educação”, Rousseau discorre sobre a organização do Estado e da sociedade e demonstra a preocupação em agregar a educação às vivências coletivas com seus desafios e suas urgências. Na obra “Do Contrato Social”, em especial, Rousseau introduz importantes ideias sobre a democracia ao versar sobre a construção das sociedades humanas a partir de um pacto, ou contrato, que tem como princípio fundamental a coletividade, a vontade geral, em que prevalecem as necessidades e interesses comuns. Sob essa lógica, o argumento do filósofo é de que:

Há muitas vezes grande diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta olha somente o interesse comum, a outra o interesse privado, e outra coisa não é senão a soma de vontades particulares; mas tirai dessas mesmas vontades as que em menor ou maior grau reciprocamente se destroem, e resta como soma das diferenças a vontade geral (ROUSSEAU, s/d, p. 15).

Logo, com a instituição do pacto social, o indivíduo socializa, tornando-se membro participante de um todo ou de uma sociedade revelando-se, assim, o conceito de democracia sob a ótica do pensamento rousseauiano que defende a concepção do sujeito a partir de duas vertentes: como pessoa privada, que trata de seus próprios interesses, ou como pessoa pública e participante de um coletivo com necessidades igualmente relevantes. Ao interpretar a teoria política de Rousseau, Pateman (1992) afirma existir uma lógica relacionada a um efeito psicológico dos indivíduos, visto que a necessidade da participação do povo na elaboração das

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 24.

leis está intrinsecamente associada à necessidade de interdependência entre os envolvidos, atuando de forma cooperativa, em prol de objetivos coletivos: “Enquanto numerosos homens reunidos se consideram como um corpo único, sua vontade também é única e se relaciona com a comum conservação e o bem estar geral” (ROUSSEAU, s/d, p. 142).

As ideias de Rousseau apresentam-se contemporâneas ao evidenciarem que o dever e o interesse são as molas que movimentam a reciprocidade entre os sujeitos de uma nação em estado democrático, auxiliando-os e fazendo com que estes reúnam em sua relação todas as vantagens a ela inerentes: “há grande diferença entre obrigar-se consigo mesmo ou com um todo de que se faz parte”<sup>23</sup>. A sociedade, segundo o filósofo, não surge da força e é pelas convenções que os indivíduos se unem, a partir de um conjunto de esforços que os levam a agir em comum acordo.

Ao discorrer sobre o conceito de democracia na contemporaneidade, Paro (2001) o faz argumentando que democracia pressupõe a construção do ser histórico de modo social, na relação com os demais seres humanos, preservando desse modo, além de sua condição de sujeito, a condição de sujeito dos demais indivíduos. Segundo o autor, em seu significado mais amplo e atual, a democracia, enriquecida de novos sentidos, transcende a conotação etimológica de “governo do povo” ou “vontade da maioria” e apresenta-se sobre a acepção de “[...] mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2001, p. 10).

No campo educacional, a democracia ocorreu no interior das escolas com a introdução, em sua organização, de diversos dispositivos destinados à ampliação da participação direta da comunidade escolar nos processos deliberativos dessas instituições educativas. De acordo com Cervi (2010), a década de 1980 configura-se como marco central do pensamento político-democrático no Brasil, tendo em vista, que foi nesse período marcado por realizações como anistia política, eleições diretas, liberdade de organização partidária e nova Constituição, que se instaurou o governo democrático e se consolidou o regime democrático no país.

Segundo a autora, foi também nesse período realizada a I Conferência Brasileira de Educação, em março de 1980, em São Paulo, na qual foram debatidos temas que discorriam sobre a construção de uma educação democrática comprometida com os interesses da maioria e sobre a necessidade de se criarem canais de participação. As reivindicações dos momentos dessa época afirmaram-se em situações de direito na Constituição Federal de 1988 e, dentre as

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 27.



garantias previstas em lei, incluía-se a gestão democrática das escolas públicas que se tornou elemento-chave na definição dos rumos da Educação e das políticas educacionais.

Sequencialmente, mudanças sociais, econômicas e políticas surgidas no curso das reformas da década de 1990, no Brasil, alteraram a relação entre Estado e sociedade civil e impuseram à escola a necessidade de se reorganizar e se adequar a esse processo de reestruturação, do qual fazem parte novas tecnologias e novas e mais flexíveis e eficientes formas de organização e administração do sistema educacional.

A construção da democracia e a legitimação da escola como instância privilegiada de sua aprendizagem são concepções presentes na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Plano Decenal de Educação para Todos, no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n.10.172/2001, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e nos documentos subsequentes dos sistemas de ensino (CERVI, 2010, p. 104).

O processo de democratização da gestão escolar no Brasil foi pensado e desenvolvido na vertente desse pensamento e está, estritamente, ligado ao conceito de democracia, em especial à democracia participativa que, segundo Libâneo *et al.* (2012), constitui-se na relação orgânica entre a direção, os membros da equipe da escola e as pessoas que se relacionam com a instituição, onde a busca de objetivos sociopolíticos e pedagógicos comuns se dá de maneira coletiva, tanto no trabalho, como na tomada de decisões.

Nesse contexto, Paro (2001) defende que a gestão escolar para dar conta de seu papel, necessita ser pelo menos duplamente democrática, por situar-se no campo das relações sociais, onde torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos e porque a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins. Dessa forma, sendo a educação um fim e tendo esta um necessário componente democrático, “[...] é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária”<sup>24</sup>.

De acordo com Libâneo *et al.* (2012), a participação é fundamental para a garantia da gestão democrática, pois é ela que viabiliza o envolvimento de todos os integrantes do universo escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da instituição. O quer dizer, conforme intervém Paro (2001, p. 10), que “[...] é preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas”.

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 52.

A gestão escolar segundo Souza (2009), pelas determinações legais, deve se regular pelos princípios e pelas vias da democracia. Nesse sentido, Cervi (2010) argumenta que nos documentos legais a exigência é que a escola pública seja um espaço democrático, nos quais “democracia” é a palavra de ordem – escola democrática, gestão democrática, valores democráticos, ideais democráticos – e o termo “democratização” vai além do sentido de universalização da escola básica, passando a significar a democratização das relações que envolvem as organizações escolares e o funcionamento dessas instituições. Trata-se da partilha do poder existente nesse ambiente que, a partir de então, não se deterá mais a um ator apenas, o diretor escolar, mas será agora compartilhado por dirigentes, professores, pais, funcionários e todos aqueles envolvidos de forma direta ou indireta no contexto educacional em processo de trabalho cooperativo.

Segundo Souza (2006, 2009), no campo da gestão escolar diversos trabalhos têm como propósito o estudo das formas de conduzir a política escolar pautada na divisão do poder. O poder, nesse caso, decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com os demais sujeitos na busca pela construção de uma vontade comum, e que torna a gestão um processo político resultante de um contrato firmado entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, considerando o diálogo entre esses sujeitos como condição essencial para a operação das ações na perspectiva da gestão democrática.

Cervi (2010) argumenta que no processo de compartilhamento do poder no ambiente educacional, o papel do Estado na política educacional é redefinido e se assenta sobre dois eixos centrais: a descentralização e a produtividade escolar. A primeira, vinculada à autonomia da escola, limita-se ao repasse do dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades e estabelece a possibilidade por parte da escola de arrecadar outros recursos. A segunda, relacionada aos resultados obtidos pelas avaliações externas e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, representa o controle do Estado e a garantia da qualidade. De acordo com a autora, “[...] as preocupações com a avaliação institucional [...], consolidaram-se como um dos eixos das políticas educacionais e asseguraram o exercício de controle do Estado através da *accountability*, responsabilização de cada um dos escolares pelos resultados obtidos, tanto pelos seus resultados, como por aqueles obtidos pela escola e pelo país”<sup>25</sup>.

No cenário das reformas do Estado, de acordo com Ball (2005, p. 546), “[...] novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade”. O desempenho passou a ser monitorado por análises de pares, visitas locais e inspeções e havia, segundo o

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, 2010, p. 108.

autor, um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que obrigava os profissionais da educação a prestarem contas continuamente e a serem frequentemente avaliados. Assim, segundo o autor:

[...] as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é representada como os resultados de uma nova política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. (...) Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores, fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e a comparações de desempenho (BALL, 2005, p. 546).

Nesse contexto, no cerne das reformas no campo educacional pautadas na descentralização e autonomia político-administrativa, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) surgiu como uma inovadora ferramenta de aferição de resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas, possibilitando o acompanhamento das metas educacionais, representando um mecanismo de acompanhamento do ensino ofertado no país, em um quadro no qual a sociedade é convocada a tomar parte no compromisso de melhoria da qualidade da educação (NARDI & SCHNEIDER, 2014).

Para Brooke e Cunha (2011), o objetivo é que os resultados das avaliações se traduzam em guias para que os gestores possam tomar decisões que, traduzidas em esforços pedagógicos, sejam capazes de elevar o desempenho discente, garantindo solidez de conhecimentos de conteúdos e habilidades por parte dos alunos. A esse respeito, Paro (2010) destaca que nos meios políticos e governamentais, bem como na mídia e no senso comum ao se discutir sobre a escola, comumente recai sobre os administradores das unidades de ensino a responsabilidade pela melhoria do desempenho, pela utilização racional dos recursos disponíveis e minimização de desperdícios, bem como pelos níveis da qualidade de ensino. O que se pretende, segundo o autor, ao se relacionar em uma mesma discussão a preocupação com a valorização da administração escolar e uma maior eficiência desta em relação aos custos do ensino, é deixar transparecer que a forma como se administra a escola, pode possibilitar a qualidade do ensino a partir da adoção de métodos administrativos racionais e eficientes.

A oportunidade de fortalecer a autonomia e o poder de decisão nas unidades escolares, a descentralização financeira e administrativa e a responsabilização pelo desempenho do aluno aferido por indicadores de qualidade, imprimiram, conforme ressalta Fernandes (2015), nova roupagem à gestão escolar e colocaram em evidência as condições de trabalho do gestor educacional.

## **CAPÍTULO 2**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE FORMAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, apresentamos o cenário de políticas de formação de dirigentes escolares no macro contexto histórico da formação docente no Brasil, considerando as mudanças ocasionadas na capacitação de gestores educacionais desde sua inserção inicial nos cursos de Pedagogia, até as políticas mais recentes adotadas para a formação continuada dos docentes que atuam nas equipes de gestão das escolas públicas.

#### **2.1 Educação e Formação Docente no Brasil**

O marco inicial da formação de professores no Brasil data das décadas de 1830 e 1840, com o surgimento das primeiras escolas normais do país nas províncias de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846) (VILLELA, 2000). Como descrito por Gatti (2011) e Villela (2000), as Escolas Normais, responsáveis pela formação de docentes para o ensino das “primeiras letras”, caracterizavam-se pelo emprego do ensino formal, pouco teórico e com técnicas e métodos voltados para a atuação profissional do professor, no sentido de conformar o cidadão para o exercício da cidadania, e na perspectiva de “civilizar” para melhor conhecer e controlar o povo. Ainda segundo Villela (2000), nesse contexto, o professor era formado para se tornar um agente capaz de reproduzir um tipo de conhecimento que conservasse as condições materiais da sociedade, contribuindo, dessa forma, para a consolidação e expansão da supremacia da classe que se encontrava no poder.

Conforme descrito por Gatti (2011), as Escolas Normais correspondiam à época ao nível secundário, e a partir de meados do século XX, ao Ensino Médio, respondendo pela formação dos professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil até a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, que instituiu a formação dos docentes em nível superior, com prazo de dez anos para o ajuste. De acordo com Villela (2000) e Barra (2009), havia nessas primeiras escolas, um processo moroso de formação. Em 1849, o então presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, por considerar a Escola Normal onerosa e ineficiente quanto à qualidade, expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, que diminuía as exigências quanto à formação do professor. A Reforma Couto Ferraz rebaixava o nível do conteúdo das escolas e também o nível da formação intelectual do professor, com a diminuição, inclusive, do salário docente.

Segundo Barra (2009), em 1854, diante de um quadro profissional docente cuja qualificação se destinava mais a moralizar e disciplinar, do que propriamente a instruir, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que orientava e supervisionava o ensino da época, estabelecendo normas para a formação dos professores, conhecendo e controlando as ações, visando afirmar o papel reprodutor que o professor deveria exercer naquele momento para que se construísse um Estado Imperial que se queria moderno. Era a intervenção do poder público da época regendo o magistério e a formação dos professores.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>26</sup> instituiu de autoridade todos aqueles que se achassem capacitados a ensinar para exporem suas ideias e adotarem os métodos de ensino que lhe conviessem. De acordo com Barra (2009), foi essa Lei que possibilitou a regulamentação do funcionamento das escolas normais e a nomeação de docentes. Foi também nesse período, como descrito por Villela (2000), que surgiram movimentos como as exposições e conferências pedagógicas em busca de uma maior definição de temas educacionais, como por exemplo: o que vinha a ser a formação do professor, o que era expressado a partir das reformas dos currículos, discussões sobre o tempo de formação, pré-requisitos, necessidade da prática nas escolas, dentre outras questões.

Ainda segundo a mesma autora, no início da década de 1890 com a proclamação da República, as Reformas de Benjamin Constant<sup>27</sup> trouxeram um novo modelo de formação e o ideal de um centro propulsor de alterações e melhoramentos, o *Pedagogium*, com a finalidade de auxiliar os professores da Escola Normal da Capital (Rio de Janeiro). Já no final do século XIX, a partir da Reforma de Caetano de Campos<sup>28</sup>, essa experiência encontrou seu modelo mais acabado na Escola Normal de São Paulo, e a remodelação pela qual passou a escola influenciou várias outras mudanças nas escolas normais no período, com ideias que permaneceriam até as

---

<sup>26</sup> Leôncio de Carvalho foi Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Promulgou o decreto 7.247, *ad referendum* da Assembleia, que instituiu a liberdade de ensino primário e secundário do município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país (GHIRALDELLI JR., 2001).

<sup>27</sup> A Reforma Benjamin Constant (1890-1891) foi uma reforma educacional de caráter elitista e liberal ocorrida no final do século XIX, cujas determinações legais foram importantes para a organização dos conteúdos ministrados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo de ensino-aprendizagem. Esteve restrita, com exceção do ensino superior, a regulamentar o ensino na Capital Federal (Rio de Janeiro). Foi um produto da Proclamação da República. Regulamentou, essencialmente, a instrução primária, secundária, normal e superior (DELANEZE, 2007).

<sup>28</sup> Também conhecida como a Reforma da Escola Normal de 1890, a Reforma de Caetano de Campos foi uma das reformas mais significativas para o desenvolvimento da instrução pública paulista. A reforma efetuada por Caetano de Campos em 1890, de inspiração norte-americana, introduziu uma estruturação curricular, com ênfase nas atividades práticas dos alunos, realizadas nas escolas-modelo, que até os tempos atuais se mantêm nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau (ALMEIDA, 1995).

grandes reformas do século XX. O traço marcante dessa reestruturação foi sua concepção do que seria uma instituição formadora de professores com a criação das escolas-modelo, que colocaram os alunos-mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana escolar.

Villela (2000) alega que as continuidades e rupturas evidenciadas na constituição da profissão docente durante o século XIX mudaram o próprio estatuto desse ofício, “[...] que seria marcado pela conquista da forma escolar moderna em detrimento de outras mais antigas”<sup>29</sup>, transitando de uma educação caracterizada pela ausência de uma forma mais sistemática, para outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente, no qual a função docente deixava de ser vista como meramente acessória, emergindo a consciência e a necessidade de se conquistar uma identidade profissional.

De acordo com Barra (2009), nas primeiras décadas do século XX, as transformações socioeconômicas e políticas, desencadeadas pela emergência do processo de industrialização do país, afetaram também o setor educacional. Com o crescimento urbano-industrial surgiu a urgência por uma expansão escolar com vistas a atender às demandas do modelo socioeconômico emergente. Nesse sentido, fez-se necessário reestruturar também a formação do professor.

Em meados dos anos 1920, intelectuais brasileiros cujos interesses eram voltados para o setor educacional, influenciados por Dewey<sup>30</sup> e por estudos e observações dos diferentes sistemas educacionais estrangeiros (em especial os sistemas educacionais norte-americano e europeu), estiveram à frente do “ciclo de reformas estaduais da educação” e procuraram dar consistência à educação estadual e regradar, minimamente, as condições escolares daquele período em cada Estado ou capitais. Destaca-se a atuação de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Sampaio Dória, Carneiro Leão (GHIRALDELLI JR., 2001).

Cabe evidenciar a atuação de Anísio Teixeira, que foi o precursor da instituição de uma escola de horário integral, o que influenciou, de certa forma, a formação continuada do

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>30</sup> John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, estado americano de Vermont. Ao longo de uma trajetória de 92 anos de vida produziu inúmeros trabalhos acadêmicos, dentre eles se destacam as obras “*Democracia e Educação*”, de 1916, texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano e o livro “*Como Pensamos*”, publicado em 1933 e que traz a noção de pensamento reflexivo. Os fundamentos significativos para o pensamento de Dewey são três: a biologia, a sociologia e a psicologia. Sua filosofia alcançará uma originalidade própria, a partir da conjugação desses elementos. O pensamento filosófico de Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento, na educação, do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

professor no Brasil. Juntamente com outros 25 educadores, assinou no dia 19 de março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>31</sup>, um ideário cujo ponto de destaque foi a formação de professores primários. Conforme descrito por Barra (2009), os subscritores de tal documento consideravam necessária a formação do espírito crítico por parte do professor através do debate e da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ou seja, do aprimoramento do magistério em exercício, o que foi proporcionado a partir de 1932, com a transformação ampliativa da Escola Normal em Instituto de Educação, que concretizava a formação inicial em nível universitário e o aperfeiçoamento desses profissionais.

Ainda segundo Barra (2009), Anísio Teixeira vislumbrou a formação de um professor que pudesse estar em constante aprendizagem e concebeu a formação desses profissionais em serviço como vital ao desempenho das funções do professorado. Em 1939, de acordo com Tanuri (2009), surgiu o curso de Pedagogia criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo objetivo foi formar bacharéis e licenciados. Os primeiros para atuarem como técnicos de educação e os segundos, destinados à docência nos cursos normais.

Segundo Libâneo *et al.* (2003), a análise do contexto histórico do curso de Pedagogia, no Brasil, possibilita a reunião de componentes elementares que constituíram a identidade atual dessa formação. Com a criação do curso de Pedagogia no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, sob o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, organizado nas seções de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma seção especial de Didática, configurava-se o “esquema 3 + 1”, pelo qual a formação em Pedagogia possibilitava a atuação do profissional formado como técnico da Educação e licenciado apto a ministrar disciplinas pedagógicas na Escola Normal, sendo esta última conferida pela formação em Didática.

Desde sua criação, o curso de Pedagogia vem sofrendo mudanças com diversas reconfigurações estabelecidas a partir da instituição de vários documentos, no intuito de reestruturar seu currículo e sua identidade a fim de ampliar as atribuições conferidas ao pedagogo. Entretanto, desde sua instituição é notável a existência de dicotomias como: técnicos x professores; bacharelado x licenciatura; especialistas x professores (FERNANDES, 2016). Segundo a autora, de 1942 a 1946, na tentativa de regulamentar o funcionamento e a

---

<sup>31</sup> O Manifesto (Decreto 3.810 de 19 de março de 1932) pode ser considerado como a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País, tal documento intencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção ao pedido do Presidente Getúlio Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931), para que os intelectuais ali presentes, contribuissem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía (LIBÂNEO *et al.*, 2003).

organização de todos os tipos de ensino no país, foram promulgadas, em âmbito federal, “Leis Orgânicas de Ensino”.

Nesse contexto, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 dividiu o Normal em dois ciclos: um que funcionava em Escolas Regionais e fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário em quatro anos e outro, ministrado em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, o curso de segundo ciclo que em dois anos formaria o professor primário. Some-se a isto, que era dever dos Institutos de Educação ministrar cursos de especialização de professores e ainda, cursos de administradores escolares no intuito de habilitar diretores, orientadores e inspetores.

Merece destaque a ação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) de 1957 a 1965, resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID<sup>32</sup>, cujo objetivo foi, como descrito por Tanuri (2000), “a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência”<sup>33</sup>.

No Brasil, uma série de acordos denominados pela sigla MEC-USAID, produzidos nos anos 1960, entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeiras à educação brasileira. Entre junho de 1964 a janeiro de 1968, foram firmados 12 acordos, que abrangiam desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico, fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. A “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, esses acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram

---

<sup>32</sup> USAID é a sigla para Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*). (Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em 18 dez. 2017.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 78.



influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Em meio a esse período foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4.024/61 – cujo artigo 55 determinava que “os institutos de educação, além dos cursos de grau médio [...], ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (BRASIL, 1961).

Na conjuntura histórica pós-1964,

[...] as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. [...] acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 2000, p. 79).

Do ponto de vista da autora, a Lei n.º 4.024/61

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitaram o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais<sup>34</sup>.

A Lei n.º 4.024/1961 foi substituída em 1971, pela Lei n.º 5.692/1971, na qual a formação continuada de professores era possibilitada, porém, direcionada para os sistemas de ensino, para que estes se incumbissem de estimular o professor a participar de alguma proposta de formação continuada, o que, segundo Weber (2003), indicava que a qualidade da educação escolar ainda não havia alcançado significativa relevância para os projetos político-sociais. De acordo com Gatti (2011), em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 161/86, cujo objetivo era a Reformulação do Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais. Esse parecer possibilitou a esse curso a oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 78.

Em 1990, o Banco Mundial, com a participação das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ocasião em que se estabeleceram prioridades para a Educação de países do Terceiro Mundo. As orientações derivadas da Conferência, como descrito por Libâneo *et al.* (2012, p. 44), “[...] foram contempladas no Plano Decenal de Educação para Todos, documento produzido como diretriz educacional do governo Itamar Franco em 1993”.

De acordo com os mesmos autores, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), em sequência ao Plano Decenal, uma das metas estabelecidas foi o incentivo à formação de professores. Foi também nessa gestão que se deu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei n.º 9.394/1996) e a formulação das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de professores em nível superior. A política educacional desse período, conforme Libâneo *et al.* (2012), foi mantida no segundo governo de FHC (1999-2002), com pequenas alterações, dentre as quais, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, segundo Gatti (2011), introduziu propostas de alterações tanto para as instituições formadoras, quanto para os cursos de formação de professores, definindo um período de dez anos para a efetivação de sua implementação. Weber (2003) afirma que a Lei n.º 9.394/1996 reuniu, de forma indissociável, a escola e a atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos e estabeleceu os marcos orientadores da formação docente, atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 1/2002) e nos anos subsequentes, sob a aprovação do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura (GATTI, 2011).

Libâneo *et al.* (2003) afirmam que a Lei n.º 9.394/1996, juntamente com as resoluções que a acompanharam, instituiu diversas mudanças na formação dos profissionais da Educação. Se, antes, haviam duas maneiras de se formar professores (o magistério em nível de segundo grau e licenciatura no curso superior), a partir da LDB foi possível formar docentes em nível médio para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como nas licenciaturas, voltadas às diferentes áreas do saber das séries finais do nível fundamental e de todo o Ensino Médio. Segundo os autores, a nova Lei ocasionou também a formação de professores em cursos normais em nível superior, formação pedagógica para os bacharéis e

formação continuada (formação em serviço). Nesse contexto, a escola assume a função de ser espaço de formação docente proporcionando ao professor uma nova identidade, uma vez que a formação em seu local de serviço e continuada se desenvolve em ambiente coletivo de trabalho.

De acordo com Aguiar (2010), as reivindicações acerca da instituição nacional de formação de professores da Educação Básica estiveram presentes desde o final da década de 1970, ganhando força a partir dos anos 1990, com várias demandas dos setores organizados da educação incorporados à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 10.172/2001). Contudo, as mudanças no direcionamento de políticas públicas que fomentam a instituição de um sistema nacional de formação de professores, contemplando a capacitação e as condições do trabalho docente se concretizaram efetivamente a partir da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), conforme afirmado pela autora.

De acordo com Costa (2010), em 2003, a partir de debates realizados em torno de novas disposições da Lei n.º 9.394/1996, com esforços para sua implementação nos três níveis de administração da educação do país, com a retomada das normatizações e desdobramentos da LDB, o MEC instituiu por meio da Portaria Ministerial n.º 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que prevê, em seu artigo 1º, inciso II, “[...] programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”.

As discussões acerca da importância da formação continuada se refletem no artigo 67, inciso II da Lei n.º 9.394/1996, que estipula que os sistemas de ensino deverão assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado. O artigo 80 da mesma lei define que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E em seu artigo 87, parágrafo 3º, em seu inciso III, fica claro o dever da realização, por parte dos municípios, de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando-se de recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, em 2006, visando o atendimento de uma grande demanda de formação docente nas redes públicas em nível superior, o MEC cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Lei n.º 5.800) possibilitando dessa forma, a cooperação entre Institutos de Educação Superior (IES) públicos, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo Barreto (2015), ainda com o propósito de ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, foi instituído em 2007 o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação

e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trazendo benefícios também à expansão das licenciaturas.

De acordo com Barreto (2015), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), instituído em 2007, diz respeito a uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) cujos objetivos são o aperfeiçoamento e valorização da formação docente para a educação básica por intermédio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência ofertados pelos IES em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais. Ainda no governo Lula, foi promovido um conjunto de ações relacionadas à formação dos professores, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – e a Plataforma Freire.

Criada pelo MEC, a Plataforma Freire é um programa a serviço do Parfor e foi construída com o objetivo de possibilitar aos professores de Educação Básica pública, cursarem licenciatura nas instituições públicas de ensino superior. O Parfor foi lançado pelo MEC em maio de 2009 como forma de consolidar a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto n.º 6.755. Tal decreto prevê regime de colaboração entre União, estados e municípios para a formação de professores atuantes em escolas públicas. Dessa maneira, “[...] desde 2007, estados e municípios que aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR) com as demandas por formação de professores” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 286).

O Parfor, que prevê oferta de graduação exclusivamente a professores das redes públicas estaduais e municipais, em exercício na Educação Básica, oferece, por meio de instituições públicas de ensino superior nos estados que aderiram, cursos de graduação a educadores em pleno exercício no magistério, enquadrados em uma das três situações a seguir: docente que ainda não tem curso superior (primeira licenciatura); professor licenciado, lecionando em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); bacharel sem licenciatura, que precisa complementar os estudos para se habilitar ao exercício do magistério<sup>35</sup>. As vagas são ofertadas em cursos presenciais e à distância em universidades federais e estaduais e em institutos federais de educação, ciência e tecnologia que, além de ofertarem cursos de graduação, integram a UAB. Em sua sequência, o Parfor ofertou cursos nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo o Pró-Letramento voltado a professores das séries

---

<sup>35</sup> Informação compilada do site da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 18 set. 2017.

iniciais do ensino fundamental, e o Programa Gestar, formando professores dos anos finais do mesmo nível de ensino (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

## 2.2 Políticas de Formação para a Gestão Escolar

Segundo Oliveira e Duarte (1997, p. 129), o sistema de ensino público fundamental brasileiro durante os dois períodos autoritários (Vargas – 1930 a 1945 – e regime militar – 1964 a 1985) expandiu-se e ganhou feições peculiares, e a formulação e a implantação da política educacional estiveram centralizadas no Poder Executivo promovendo concepções autoritárias e processos fechados de decisão.

De acordo com documento elaborado pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação nos anos de 1980, o Brasil presenciou um movimento de busca pela ruptura do pensamento tecnicista predominante na área educacional vigente. Os debates produzidos no âmbito dos movimentos dos pesquisadores da área revelaram a necessidade de uma formação, que dotasse o profissional da educação com ampla inovação do conhecimento e o situasse na realidade de seu tempo, o que requeria por parte desse profissional uma postura crítica e propositiva, que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade.

Paro (2011) argumenta que em termos gerais, a formação do diretor escolar se fracionava em duas posições alternativas, tendo de um lado uma conjuntura mais tradicional que vem desde os trabalhos de José Querino Ribeiro (1938, 1952), “[...] que advoga uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor” (PARO, 2011, p. 45) e, no outro extremo, segundo o autor, há um posicionamento que defende a formação do diretor, sobretudo educativa, “[...] à semelhança da formação dos demais educadores escolares, pois acredita que o pouco do específico, ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração”<sup>36</sup>.

A esse respeito, Paro (2009) defende que as diferenças na formação não se justificam, uma vez que educadores numa gestão democrática são todos candidatos em potencial à direção

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 45.

da escola. Para o autor, tal posição visionária a respeito da formação do diretor escolar se posiciona de forma muito tecnicista em relação à função do gestor e ignora o caráter político dessa atividade, ao deduzir que as habilidades e conhecimentos exigidos para exercer a liderança de uma equipe educacional e a coordenação do “[...] esforço humano são passíveis de serem adquiridos nos livros e nas faculdades de educação ou de administração” (PARO, 2011, p. 46). Entretanto, segundo o mesmo autor, considerando-se o caráter político (educativo) da função do diretor, “[...] tem-se que admitir que sua habilidade política é adquirida no exercício mesmo da política”<sup>37</sup>. Nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com Oliveira e Duarte (1997, p. 129), “[...] considera-se que em uma sociedade democrática deve ocorrer o envolvimento no processo político de uma multiplicidade de sujeitos com interesses e objetivos diversos”.

Nesse contexto, os esforços se movimentaram no sentido de superar as dicotomias evidentes na formação acadêmica entre os profissionais da educação – professores x especialistas, pedagogia x licenciaturas, especialistas x generalistas – e promover a busca pela democratização das relações de poder no interior da escola e na construção de novos projetos coletivos, o que se daria sob a tutela de um profissional que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que no país, professores e outras categorias de trabalhadores se uniam e intensificavam sua participação nos debates e movimentos em prol da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei n.º 9.394/1996, inovadoras e significativas experiências foram sendo implementadas no campo da formação docente (BRASIL, 2006).

O Governo Federal, seguindo a trilha das reformas liberalizantes que se estenderam pela América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às condições da reforma do Estado, redefinindo o sistema educacional brasileiro tendo como base principal a pedagogia das competências para a empregabilidade e assumindo como perspectiva geral o ideário de mercado, o que também norteou as iniciativas no plano de formação docente inicial e continuada e em serviço (BRASIL, 2006). Conforme atestado por Gatti (2008, p. 58), até o ano de 1999:

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 46.

[...] tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças no mundo do trabalho. [...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A democratização da gestão escolar, colocada como um dos eixos prioritários do processo político-pedagógico e administrativo e por meio do qual se orienta, organiza e possibilita a prática social da educação e a melhoria de sua qualidade, abriu caminhos para o desenvolvimento de programas de formação continuada voltados para o preparo do diretor escolar e dos demais componentes da equipe gestora, no intuito de fortalecer a organização e a democratização no cotidiano escolar e nas relações que o permeiam.

A criação de novas propostas para o desenvolvimento da gestão escolar vem na trilha das mudanças realizadas no cenário mundial por outros países com influência liberal. Tal processo culminou com a exigência de um gestor que apresentasse qualificações necessárias para a administração do cotidiano escolar a partir da perspectiva democrática, no compartilhamento de decisões, na liderança de ações e no exercício da gestão democrática de forma qualitativa. Ball (2006) argumenta que a categoria dos diretores de escola nesse contexto seria crucial para a transformação dos regimes organizacionais escolares, pois, de acordo com o autor, “[...] o processo de reforma de relações e práticas de chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas” (BALL, 1997 *apud* BALL, 2006, p. 13). Nesse movimento de ascensão de programas e políticas de formação continuada, surgiram várias ações no sentido de conformar o trabalho da gestão escolar para que se pudesse alcançar uma educação com maior qualidade e eficiência.

Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, afirma que diferentes e inúmeras iniciativas designadas como “educação continuada” foram desenvolvidas, desde os últimos anos do século XX, pelas instâncias federal, estadual e municipal de governo. Afirma ainda a autora, que dentro das amplas possibilidades incluídas nesse rótulo de educação continuada, foram impulsionadas políticas de governos voltadas ao aprimoramento de gestores e menciona o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), como um programa desenvolvido em todos os estados do país, com maior ou menor amplitude, desde o ano de 2001, pelo Conselho Nacional de Secretários de

Educação<sup>38</sup> (CONSED), tendo atendido até o ano de 2006, ano de realização do estudo, o número de 128.764 gestores, conforme dados do sistema de monitoramento do CONSED.

De acordo com Gatti (2008), participaram do programa todos os diretores em exercício, além de professores convidados nos estados de Santa Catarina, Pernambuco e Tocantins. O Progestão contou, ainda, com o apoio e cooperação da UNED, da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Ford e objetivou formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um novo projeto de gestão democrática da escola pública focada no sucesso escolar dos alunos<sup>39</sup>.

De acordo com Ferraz (2012), o Progestão, desenvolvido na modalidade semipresencial, firmou parcerias com as Secretarias Estaduais dos estados do Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Sergipe, que contribuíram para as discussões sobre a implementação do programa, com a participação de gestores experientes, oriundos do Prêmio de Gestão Escolar (PGE)<sup>40</sup>. Os materiais desenvolvidos a partir de tais discussões apresentaram uma proposta de formação em serviço e levou em consideração elementos e questões práticas do cotidiano do diretor na escola, e propôs a discussão entre os integrantes do colegiado escolar sobre assuntos referentes a: “[...] sucesso e permanência dos alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional e externa, administração financeira e patrimônio da escola, espaço físico, avaliações externas, recursos humanos, entre outros”<sup>41</sup>.

Os dados disponíveis no documento elaborado para tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada trazem informações sobre o Programa de Formação Continuada da Educação Básica (PROGED), um programa de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, por intermédio de modalidades diversificadas de ensino – a distância, presencial e semipresencial – promove, entre outros cursos, o de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares. No âmbito do PROGED, o Curso de

---

<sup>38</sup> Fundado em 25 de setembro de 1986, o CONSED é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias dos Estados de Educação e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação.

<sup>39</sup> Dados compilados do site [progestao.educacao.mg.gov.br](http://progestao.educacao.mg.gov.br). Acesso em 18 nov. 2018.

<sup>40</sup> Concebido em 1998, o PGE (uma das iniciativas do CONSED) contou ao longo de sua trajetória, desde a primeira premiação em 1999, com 34 mil escolas de todas as regiões do país. O PGE é um instrumento de mobilização das escolas para focar o olhar da comunidade nos diferentes processos envolvidos na gestão escolar. A partir de 2014 passou a ser bianual. Nos anos ímpares concentram-se o processo seletivo das escolas e a premiação enquanto que nos pares, são promovidas ações de formação para os gestores inscritos no ano anterior com o PGE. Dados compilados do site <<http://www.premiogestaoescolar.com.br>>. Acesso em 05 mar. 2019.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 16.



Formação Continuada a Distância e em Serviço para Gestores das Redes Públicas de Educação Básica tem duração de 348 horas a serem cumpridas em um ano e sua população-alvo são os profissionais responsáveis pela gestão das unidades escolares – diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos, especialistas atuantes nas secretarias estaduais e municipais, em funções de administração e planejamento educacional (BRASIL, 2006).

Outra iniciativa voltada para a formação de gestores escolares, foi o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP). Integrado à Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica do MEC, instalado na Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante (PROGRAD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), O CINFOP oferece cursos para a formação de tutores, gestores e professores nas áreas de Gestão Educacional e Avaliação da Aprendizagem (BRASIL, 2006).

Além desses programas, de acordo com Gatti (2008), outros projetos foram impulsionados nas políticas governamentais no intuito de promover o aprimoramento de gestores escolares, dentre os quais podemos citar o programa Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação, implementado no estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação, desde o ano de 2001, tendo atendido todos os diretores de escolas estaduais paulistas. A autora cita também a existência de alguns projetos de intervenção realizados em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com vistas a melhorar a gestão das escolas, o que implicou na capacitação de educadores com a realização de processos de formação continuada em serviço, como, por exemplo, o Programa Formando Gestores da Fundação Lemann, entre outros.

### *2.2.1 Políticas Recentes de Formação de Gestores Escolares*

Como já referido anteriormente, nos textos oficiais sobre a formação continuada de gestores da Educação Básica – CF/1988, Lei n.º 9.394/1996 – nos artigos que competem à educação escolar, verifica-se que são realizadas menções diretas ao estabelecimento da formação inicial em graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para ingresso em cargos administrativos, contudo, sem abordar diretamente as questões relativas à formação continuada de gestores da Educação Básica.

Outro documento oficial que alude ao tema da formação continuada dos profissionais da educação é o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – que em sua meta 16, garante a formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, “[...] considerando as necessidades, demandas e

contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 80). Entretanto, esse documento aborda a formação para gestores escolares apenas em uma de suas estratégias, ao atestar a necessidade de “[...] 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 de cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014, p. 83).

Apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) apontar alguns avanços em relação à Constituição Federal de 1988 e à Lei n.º 9.394/1996 no que diz respeito à abordagem específica da formação de gestores da Educação Básica, o que se percebe é que esta temática é abordada de um modo um tanto quanto superficial nas legislações norteadoras da Educação Nacional. A esse respeito, Oliveira e Duarte (1997, p. 129) supõem que “[...] o padrão de formulação da política educacional empreendido nos últimos anos fundamenta-se numa tradição autoritária que, se por um lado incorpora temas de reivindicações populares, por outro o faz reelaborando-os em face dos interesses hegemônicos” e argumentam que “[...] a crítica às proposições de políticas fundamentadas no modelo neoliberal necessita deter informações mais rigorosas sobre como se processaram tais alterações e os produtos que se vêm obtendo”<sup>42</sup>.

Em estudo sobre a formação do gestor escolar, circunscrito ao período de 2000 a 2009, Rodrigues *et al.* (2011), tomando como referências as teses e dissertações divulgadas pelo Banco de Teses da Capes, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *locus* de atuação das pesquisadoras –, publicações buscadas nos periódicos *Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e ainda nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 08 – *GT08: Formação de Professores* – da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sistematizaram e mapearam a concentração das produções sobre o tema “formação do gestor escolar”.

Rodrigues *et al.* (2011) observaram que o tema passou a ter mais ênfase nas pesquisas a partir de 2006, tendo seu ápice em 2008, fato que, segundo as autoras, pode estar ligado à implantação de políticas mais vultosas e abrangentes de formação de gestores, dentre as quais cabe destacar, o já referido Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). No Estado de Minas Gerais, o Progestão teve como objetivo principal:

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 129.

Ampliar a capacidade dos educadores de gerenciar com competências as escolas estaduais, de liderar e conduzir a construção de operacionalização coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem do aluno e sua formação cidadã, no âmbito de um espaço democrático e autônomo (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).

A SEE-MG aderiu ao programa no ano de 2004, lançando-o como projeto piloto somente para as escolas pertencentes aos Projetos *Escolas Referências*<sup>43</sup> e *Escola Viva, Comunidade Ativa*<sup>44</sup>. Em sua concepção, destinava-se apenas aos dirigentes escolares já em exercício, entretanto, a partir de seu sucesso inicial no estado de Minas Gerais, numa de suas adaptações mais significativas, a Secretaria amplia gradativamente o Projeto para toda a rede estadual de ensino estendendo seu acesso ao profissional do Magistério, em exercício nas escolas estaduais, que desejava, futuramente, tornar-se um gestor escolar. Segundo Ferraz (2012, p. 18), “[...] considerou-se como profissional do Magistério: o vice-diretor, o professor da Educação Básica e os especialistas da educação (supervisor e orientador educacional)”.

Em 2005, o programa foi universalizado para as demais escolas da rede de educação mineira e tornou obrigatória a inscrição do diretor escolar, uma vez que o Progestão foi vinculado ao certificado Ocupacional<sup>45</sup>. Segundo a mesma autora, outra inovação realizada pela SEE/MG foi o ambiente virtual, que disponibilizava ao cursista todo o material, que poderia ser impresso, caso houvesse necessidade, além de ferramentas interativas como fórum, *chats* e espaços de relatos de experiências onde todo o controle desde a inscrição, passando pela frequência até as avaliações dos cursistas, eram realizados de forma virtual. De acordo com as informações encontradas no site [progestao.educacao.mg.gov.br](http://progestao.educacao.mg.gov.br), o programa, cuja meta é capacitar os profissionais do magistério da rede estadual de Minas Gerais que exercem ou

---

<sup>43</sup> O Projeto Escola Referência é uma política do governo de Minas Gerais, implantada a partir do ano de 2003, tendo como lema o “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública”, visando à superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade. A implementação do Projeto a partir de 2004 contou com capacitação de gestores escolares por meio do PROGESTÃO e envolvimento dos professores e profissionais da escola no estudo da proposta curricular da política, o CBC de cada disciplina (MINAS GERAIS, 2004).

<sup>44</sup> “O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, destinado aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para o apoio às comunidades escolares localizadas em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, por meio da realização de atividades viabilizadoras da ampliação da cidadania. Através de programas culturais, artísticos, esportivos e recreativos, visa-se a interação dos alunos, professores, pais e moradores do entorno, estabelecendo-se assim, entre todos, relações de maior proximidade e o compartilhamento de experiências. Cada um dos programas do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, respeitada a sua especificidade, procura, simultaneamente, desenvolver o sentido de pertencimento a uma sociedade e estender a camadas mais amplas da população o acesso aos bens geradores de uma cidadania sempre mais generosa”. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/2755-projeto-escola-viva-comunidade-ativa>>. Acesso em 11 de jun. de 2019.

<sup>45</sup> Teste ao qual os aspirantes ao cargo de gestor escolar se submetem como pré-requisito para que o educador participe do processo de ingresso na gestão de escolas estaduais.

pretendem exercer a direção das escolas de Educação Básica, a partir de 2008, com a implementação do Programa Travessia, passou a capacitar também a rede municipal pertinente aos municípios selecionados pela Secretaria de Desenvolvimento (SEDESE).

Outros atos implantados foram o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP), o Programa de Formação de Gestores da Educação Pública e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG). A instituição de vários programas, projetos e ações do governo contemplando a formação e as condições do trabalho docente se instauraram com o surgimento da LDB e do PNE. É nesse contexto que se insere como uma das ações programáticas do Executivo Federal, o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG).

### **2.3 A Formação do Gestor Escolar e o Trabalho Cotidiano na Escola**

A formação para a gestão educacional, conforme descrito por Ruiz e Jussiani (2016), foi reelaborada, diversas vezes, dentro do currículo do curso de Pedagogia, desde sua instituição no Brasil, nos idos da década de 1930, perpassando pela abordagem da Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Educacional. A partir da formação inicial, realizada nos cursos de Pedagogia e da formação continuada, vem sendo instituídos, por parte do governo federal, programas com vistas a ampliar a concepção dos gestores e da comunidade em geral, internas e externas ao âmbito escolar, sobre os aspectos teóricos e metodológicos presentes na gestão da escola.

Segundo Marins (2009), entre as décadas de 1960 e 1980, era o diretor da instituição escolar o responsável pelo planejamento, pela organização, pela direção e pelo controle das funções administrativas da escola. A formação do chamado “administrador escolar” ocorria em cursos de Pedagogia, como habilitação técnica, o que não o preparava adequadamente para a função para o qual era designado, limitando-o a um mero controlador das atividades realizadas e executor de medidas e decisões relativas à escola. Nesse contexto, a oferta para a formação em gestão escolar, nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, encontra sustentação legal no art. 64 da Lei n.º 9.394/1996, cujo texto expõe que

[...] a formação de profissionais de educação, para a 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, nessa formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 23).

No ano de 2006, conforme descrito por Gatti (2011), com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 - DCNP/2006, os cursos de graduação em Pedagogia foram propostos como licenciatura e passaram a se responsabilizar pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

Fernandes (2016) explica que, antes da promulgação das DCN/2006, o curso de Pedagogia ofertava habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Tais habilitações foram extinguidas a partir de 1996, por se compreender necessária a formação de um licenciado capaz de exercer a docência, ao mesmo tempo em que pudesse atuar na Gestão Educacional planejando, executando, coordenando, acompanhando e avaliando as tarefas próprias do setor educacional. Atividades essas, exercidas pelo Diretor, Coordenador Pedagógico ou Especialista da Educação Básica – Supervisão/Orientação.

A partir das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, homologadas no ano de 2006, amplia-se o horizonte de formação e atuação do pedagogo, com base nas seguintes dimensões: docência, gestão educacional e produção do conhecimento científico. Tal Resolução elenca, em seu Artigo 5º, atribuições que mesclam o desenvolvimento de conhecimentos que capacitam o egresso para atuar na docência dos Anos Iniciais da Educação Básica, de forma prioritária, possibilitando sua atuação também na Gestão Educacional em espaços escolares e não-escolares, e na produção e divulgação do conhecimento científico (BRASIL, 2006).

No tocante à atuação do pedagogo nas atividades relacionadas à gestão educacional, o parágrafo único do 4º artigo das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia diz que:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:  
I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;  
II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;  
III – Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Contudo, na maioria das vezes, segundo Rodrigues (2012), formam-se nos cursos ofertados, profissionais cuja compreensão, reflexão e crítica a respeito dos conhecimentos adquiridos são superficiais, ocorrendo o que se pode chamar de “pseudoformação”, na qual os

sujeitos se apropriam dos conhecimentos, unicamente para resolver problemas referentes ao campo no qual atuam. Diante desse cenário, a formação do diretor vem sofrendo modificações no intuito de atender às novas demandas geradas pela democratização da educação e para o desenvolvimento de formas também democráticas de se fazer a gestão nas escolas. De acordo com Fernandes (2015), tornou-se necessário investir num processo formativo que considerasse a capacidade de o diretor liderar no sentido de articular a gestão democrática e as formas de superar as condições adversas, encontrando meios de conduzir a comunidade escolar na busca por soluções coletivas aos problemas vivenciados. De acordo com diversos autores, dentre os quais podemos citar Dourado (2003), Paro (2007) e Libâneo (2003), torna-se necessário haver gestores capacitados e qualificados, engajados nos processos democráticos de tomada de decisões, possibilitando a discussão e a deliberação colaborativa por parte dos agentes da sociedade escolar, de forma a contribuir para uma gestão democrático-participativa e, conseqüentemente, para a qualidade da educação e emancipação humana.

Desse modo, de acordo com Fernandes (2016, p. 41), “[...] a formação de profissionais da Educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional a Educação Básica”, garantida no curso de Pedagogia, passou a ser ofertada também em cursos de pós-graduação, sustentando-se pelo Parecer CNE/CP n.º 05/2005. O referido documento deixa claro que a formação dos profissionais para atuarem em funções docentes não deve ser exclusiva do Licenciado em Pedagogia e ressalta a importância de se formar especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, tendo em vista o crescente número de licenciados em outras áreas do conhecimento em busca de formação na área de gestão de instituições e sistemas de ensino, especialmente por intermédio de cursos de especialização (BRASIL, 2005).

Segundo Fernandes (2016), no cumprimento de metas para a melhoria da qualidade da educação no contexto das mudanças que imprimem novos papéis à escola e exigem novas competências e habilidades por parte do diretor, faz-se extremamente importante a formação continuada desse gestor que lhe possibilite a atualização profissional e a fundamentação para a abordagem de diferentes temas que permeiam a gestão escolar.

### 2.3.1 Dimensões do Trabalho do Gestor Escolar

A discussão sobre o trabalho do gestor escolar, no Brasil, durante muito tempo, deixou de lado fatores políticos e sociais próprios da ação educativa e se pautou numa visão tecnicista da administração da educação o que, de acordo com Freitas (2000), foi ocasionado pela relação da administração escolar, com o modelo administrativo de Taylor e Fayol.

Nesse cenário, o diretor escolar se enquadrava na condição de mero preposto do governo, nomeado para executar tarefas burocráticas e para atuar conforme as prescrições do poder público estatal. Segundo Clark *et al.* (2010, p. 166), “[...] no sistema público de ensino, o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus ‘subordinados’, assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar”.

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, os debates relacionados à participação popular na organização do país ganharam espaço, conduzindo a discussões como, por exemplo, o direito à educação para todos, bem como protestos em prol da democratização da gestão e de maior espaço de participação popular no seio das escolas e de sua gestão. Nesse contexto, o trabalho do gestor escolar, antes caracterizado pelas formas técnicas de administração, passou a agregar um viés político. A esse respeito, Clark *et al.* (2010, p. 167) argumentam que: “À medida que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador desloca-se das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários”.

No âmbito das reformas educacionais, a discussão pública e acadêmica no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação ganhou espaço, tendo como ponto central o trabalho realizado no ambiente escolar como alternativa para reverter o quadro de insatisfatórios índices de desempenho dos estudantes. Ademais, o papel do diretor no novo formato de sociedade surgida no processo de modificações no Estado, resultante da globalização e mundialização do capital já não poderia mais ser visto como o de um mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, como ressalta Marins (2009), mas sim como o de um criador de novas atitudes, estimulador do progresso e mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola.

Segundo Lück (2017a), um novo paradigma passa a ter importância nesse cenário, assentado sobre a tomada de decisão compartilhada, ações colaborativas e em equipe, capaz de extrapolar os parâmetros rígidos de execução de tarefas, possibilitando que os membros da

comunidade escolar assumissem responsabilidades conjuntas pelo desenvolvimento e realização dos objetivos educacionais, e pela promoção de resultados satisfatórios.

De acordo com a mesma autora, a liderança passa, pois, a constituir-se como uma dimensão fundamental da gestão escolar, exigindo do gestor escolar um novo estilo, com características de liderança democrática, que seja capaz de mobilizar, orientar e coordenar o trabalho das pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) e influenciá-las para que apliquem o melhor de si na realização das ações voltadas para a constante melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar. A competência do gestor escolar se expressa agora sobre sua capacidade de influenciar a atuação das pessoas ao seu redor. Nesse sentido, Lück (2009, p. 75), relaciona alguns elementos que emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade.
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- Modelagem de valores educacionais elevados.
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Nessa nova configuração, conforme salientado por Lück (2009, p. 119), cabe ao gestor escolar “[...] a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com a necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos”. Pois sua responsabilidade pela gestão da escola, como expressa a autora, representa a responsabilidade pela qualidade do processo educacional como um todo, “pela rede de comunicação e relações interpessoais que ocorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, a fim de que represente fenômenos sociais de natureza educacional e produtivos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos”<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 134.



### **CAPÍTULO 3**

## **O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EXPERIÊNCIA DA UFOP**

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG), enquanto política de formação de gestores escolares, trazendo as proposições teóricas, políticas e metodológicas das diretrizes nacionais do programa e sua implementação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

### **3.1 Aspectos Legais e Concepções Pedagógicas**

As reformas iniciadas na década de 1990 trouxeram de forma significativa iniciativas para a promoção da Educação de maneira equânime e universalizada. As iniciativas políticas, desse período, refletem, em grande parte, ações que visavam concretizar o direito à educação básica de qualidade para todos, o que envolvia a formulação de políticas educacionais que implicassem questões de gestão e qualidade, já que a luta pela escola e pela política educacional, segundo Souza (2016), via de regra segue as dimensões do acesso, da gestão e da qualidade.

Oliveira (2016), ao problematizar as condições de qualidade em que a expansão da Educação se deu, argumenta que o resultado desse processo de ampliação imprimiu novas demandas de acesso aos níveis de escolarização e tornou urgente a discussão sobre os resultados educacionais alcançados pela demanda de alunos do sistema de ensino obrigatório do Brasil.

De acordo com Aguiar (2010), desde a década de 1970, a luta pela instituição de um sistema nacional de formação de professores da Educação Básica vinha ganhando espaço, dado o esgotamento do regime autoritário na agenda dos setores organizados da sociedade brasileira. E embora várias reivindicações dos setores organizados da educação tenham sido adicionadas à LDB e ao PNE, foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como já mencionado anteriormente, que o MEC implementou um número maior de programas voltados à formação docente, com o intuito de diminuir as diferenças educacionais brasileiras, visto que, “[...] do ponto de vista das políticas educacionais, a formação continuada de professores da educação básica é uma das principais estratégias que o Ministério da Educação (MEC) tem adotado para elevar o desempenho dos alunos e das escolas públicas” (OLIVEIRA e PENA, 2018, p, 01).

Diante desse cenário de buscas pela educação pública de qualidade para todos, surgiu, então, um conjunto de programas, projetos e ações propostos pelo Ministério da Educação

direcionados à formação inicial e continuada dos profissionais da área educacional, ao fortalecimento da gestão da educação e à melhoria dos sistemas de ensino. Com as reformas educacionais dos anos 1990, despontaram no ambiente escolar brasileiro uma série de novas exigências que alcançaram o exercício docente, requerendo dos professores a transformação de sua prática pedagógica, levando-os a assumirem responsabilidades maiores e um maior envolvimento de seu trabalho com a qualidade em razão do sucesso escolar de seus alunos. Nesse contexto, resultante do atendimento do poder público a uma parcela das reivindicações dos setores sociais, teve início o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG), enquanto política nacional de formação docente e continuada, visando à formação de gestores escolares atuantes na Educação Básica.

Entre os marcos legais que fundamentam a criação do PNEG estão o artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), inciso III, que determina a manutenção de programas de educação continuada pelas instituições formadoras de educação, para os profissionais dos diversos níveis; o artigo 80 da mesma Lei, que dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada e o artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, que prevê que o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância (EaD).

Corroborando com as indicações dispostas na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal n.º 10.172/2001 – inclui em suas diretrizes os princípios de gestão escolar e participativa, mencionando a necessidade de formação específica para a atuação na função de direção escolar, a partir de programas de formação mínima para dirigentes escolares, oriundos da interlocução entre os governos e as universidades.

O PNEG inscreve-se na política de educação continuada e tem como objetivo principal “[...] contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais” (BRASIL, 2009, p. 4). Tal entendimento corrobora com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que dispõe em seus Art. 61 e 62, sobre a formação do educador da seguinte maneira:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – A **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;

Art. 62. Parágrafo único. 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 (BRASIL, 1996, p. 26 – grifos nossos).

Em 2004, na gestão do então Ministro da Educação Tarso Genro (2003-2005) foi instituído o Projeto Piloto Escola de Gestores, no âmbito do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como política de formação de gestores escolares, sob a justificativa de que a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estava diretamente relacionada com o fortalecimento da gestão democrática e participativa nestas instituições de ensino (AGUIAR, 2010).

Partindo do princípio de que a gestão democrática das escolas se constitui como uma contribuição significativa para viabilizar o direito universal à educação, o PNEG objetivava, principalmente, contribuir com a qualificação do gestor escolar na contingência da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social. E, ainda, incentivar os gestores escolares à reflexão sobre gestão democrática e desenvolvimento de práticas colegiadas de gestão no âmbito escolar, favorecendo, dessa maneira, a formação cidadã dos estudantes; a ampliação das capacidades dos gestores no tocante à resolução de problemas; o desenvolvimento da compreensão pedagógica de gestão escolar sob uma ótica micro e macro do contexto escolar; e o estímulo do desenvolvimento de práticas de gestão democrática visando a aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2009).

Em 2005, em caráter experimental, o PNEG foi oficialmente iniciado em parceria com as secretarias estaduais de educação de dez estados da federação: Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins com o objetivo de alcançar um contingente de 400 dirigentes de escolas públicas. A partir da modalidade de educação a distância (EaD) e do suporte tecnológico *e-Proinfo* (SEED-MEC), o PNEG ofertou uma formação em nível de aperfeiçoamento com carga horária 100 horas, cuja organização curricular e acadêmica se deu em regime de parceria do

INEP/MEC com a PUC/SP e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação<sup>47</sup> (BRASIL, 2009). Segundo Aguiar (2010), a configuração inicial dessa formação previa sua duração em cinco módulos, com três encontros presenciais e a utilização de recursos tecnológicos que viabilizassem a participação, a integração e a capacitação de diretores das escolas básicas no próprio processo de trabalho.

Para Aguiar (2010), o PNEG foi anunciado, no ano de 2005, como sendo uma ação federal, contudo isso não aconteceu de fato num primeiro momento. Dessa forma, em 2006, o projeto foi modificado e ampliado para alcance em nível nacional. De acordo com a autora, em julho de 2005, com a saída do Ministro da Educação Tarso Genro e ascensão do Ministro Fernando Haddad ocorreram mudanças no Programa Escola de Gestores, cuja coordenação passou para a Secretaria de Educação Básica (SEB), com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do FNDE, tendo sofrido várias alterações relacionadas a conteúdo e configuração institucional. Sob estas novas disposições, os dirigentes da SEB optaram por ofertar a formação em nível de especialização em gestão escolar *lato sensu* sob a responsabilidade de Universidades Federais. Em meio a essa mudança, o PNEG passou a fornecer a formação em nível de atualização em Gestão Escolar com carga horária de 180 horas e a nível de pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar com carga horária de 400 horas. A ampliação do número de vagas se deu no intuito de atingir a meta inicial para a formação de 35 mil gestores escolares até o final do ano de 2011, conforme previsto no documento *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública*<sup>48</sup>.

Para delinear novos contornos para o PNEG e assegurar sua sustentação política e acadêmica, o MEC abriu espaço para dialogar com organizações ligadas à educação, dentre as quais vale mencionar a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federal de Ensino Superior (ANDIFES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Educacionais (UNDIME), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nas discussões realizadas por esse grupo ficou definido que:

---

<sup>47</sup> Para que os Estados e Municípios pudessem aderir ao PNEG, o MEC impôs como condição sua adesão formal também ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, e o cumprimento das orientações e diretrizes estabelecidas em Resolução do FNDE (BRASIL, 2009).

<sup>48</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 mar. 2019.

- a) A formação em nível de especialização de gestão escolar seria ofertada de forma exclusiva pelas Universidades Federais;
- b) A coordenação da formação ficaria sob a responsabilidade dos núcleos de pós-graduação e de pesquisa em educação com estudos voltados à política e gestão da educação e da escola;
- c) A formulação das diretrizes gerais da formação em gestão escolar no âmbito do Programa Escola de Gestores seria balizada pelos pesquisadores do Grupo de Trabalho 5 (GT05) da ANPEd – Estado e Política Educacional que assumiram seu processo de planejamento e desenvolvimento.

Quanto às metas para a formação dos gestores, os dados encontrados se apresentaram de maneira inconsistente. De acordo com informações compiladas do site do MEC<sup>49</sup> previa-se, a partir do primeiro semestre de 2006, a formação de 105.056 gestores nas escolas públicas estaduais e municipais em todas as regiões brasileiras. Em sua terceira fase, no segundo semestre de 2006, o número de gestores formados seria de 69.440 gestores em nível estadual e municipal da educação pública, incluindo-se micro escolas urbanas e rurais de todo o país. No total, seriam 174.896 cursistas-gestores formados nesse ano.

No documento *Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar* de 2007 (Revisado em maio de 2009)<sup>50</sup>, consta a meta final de 24.200 (vinte e quatro mil e duzentos) gestores formados até o ano de 2011. Já no documento *Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar* (sem data)<sup>51</sup>, a meta de formação no período de 2007 a 2010 seria de 174.800 (cento e setenta e quatro mil e oitocentos) gestores e no documento *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica* (2009), consta, como já referido anteriormente, a meta de 35.000 (trinta e cinco mil gestores) formados até o ano de 2011. Fernandes (2015), credita essa incompatibilidade das metas ao fato de os dois documentos referentes ao Curso de Gestão Escolar, serem frutos de uma possível revisão do primeiro, referente ao Programa.

Em relação ao alcance dessas metas, segundo Fernandes (2015), um levantamento realizado pela coordenação nacional do PNEG constatou que, entre os anos de 2006 e 2008, o Programa beneficiou 11.095 gestores em todo o país, o que ainda estava muito distante da meta

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/3263-sp-163620484>>. Acesso em 10 mar. 2019.

<sup>50</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 mar. 2019.

<sup>51</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es\\_diretr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es_diretr.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2019.

de 174.800 prevista para esse período. No intuito de alcançar outros atores participantes das equipes de gestão das escolas, o PNEG foi ampliado e ofertou formação em nível de especialização *lato-sensu* a coordenadores pedagógicos ou funções equivalentes com a implementação, no ano de 2009, do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica (BRASIL, 2009). Com isso, de acordo com Fernandes (2015), os beneficiados pelo PNEG aumentaram de forma considerável, sendo 9.090 (nove mil e noventa) gestores em formação no Programa até o ano de 2009.

De acordo com Fernandes (2015), entre os anos de 2006 e 2011, houve superação da meta prevista pelo Projeto do Curso (24.200), tendo sido contemplados, nesse período, o total de 29.462 gestores. Contudo, segundo a autora, em termos de comparação com as metas previstas na primeira versão das Diretrizes (174.800), o resultado foi de apenas 17%. Quando comparados com as Diretrizes revistas em 2009, cuja meta previa a formação de 35.000 gestores, o resultado correspondeu a 84% do esperado. Em relação ao período de 2011 e 2014, Fernandes (2015) teve acesso junto à SEB/MEC a alguns dados parciais referentes às vagas ofertadas, matrículas, concluintes, taxas de aprovação, datas de início e término da formação previstas por universidades, conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1: Informações do Curso de Especialização em Gestão Escolar SEB/MEC (2011 a 2014)

Ano	N.º IFES	N.º Vagas	Matriculados	Formados	% aprovação
2011	5	2.028	2.074	1.417	70%
2012	5	2.100	1.994	789*	38%*
2013	13	5.095	4.913	406*	8%
2014	13	5.540	2.460*	-	-
<b>Total</b>	<b>**</b>	<b>14.763</b>	<b>8.981</b>	-	-

\*Ausência de informações de algumas universidades, a maioria pelo curso estar em andamento.

\*\*Não foi disponibilizado o nome da IFES, por isso a não apresentação do somatório.

Fonte: Fernandes (2015, p. 68).

Fernandes (2015), ressalta que a variabilidade na definição das metas a serem alcançadas e dos resultados alcançados, a princípio tímidos e posteriormente significativos, evidenciaram limitações técnicas do MEC em relação ao planejamento do PNEG. Contudo, apesar dessa variabilidade e dos resultados alcançados e de haver trabalhado com uma fonte de dados parciais, a autora atenta para o aumento expressivo de vagas e de universidades envolvidas, especialmente a partir do ano de 2013.

Em relação à implementação do PNEG no estado de Minas Gerais, Fernandes (2015) afirma que, de modo distinto dos demais estados participantes, não houve adesão da Secretaria

de Estado da Educação por motivação político-partidária. Dessa forma, no ano de 2007, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Estado de Minas Gerais (UNDIME-MG) assumindo a interlocução entre o MEC, as Universidades e os municípios mineiros, iniciou no ano de 2008 as atividades do PNEG por meio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Determinando a participação ativa do cursista em atividades intrínsecas à gestão do cotidiano escolar, a formação no PNEG foi estruturada e ofertada na modalidade EaD, considerando que recorrer a esta modalidade de ensino garante o acesso dos profissionais das escolas distantes dos grandes centros urbanos, a redução de custos, a interação entre os participantes do processo formativo, facilitando, sobremaneira, o trabalho coletivo e fortalecendo a institucionalização da formação continuada (BRASIL, 2009).

As diretrizes da formação apresentaram uma proposta curricular e pedagógica organizada em três eixos vinculados entre si:

- I. Direito à educação e a função social da escola;
- II. Políticas de educação e gestão democrática;
- III. Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Tendo como princípio norteador a gestão democrática das escolas como uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação com qualidade social, o currículo foi consubstanciado em seis salas-ambientes virtuais, além de um ambiente introdutório ao curso de especialização e à plataforma tecnológica *Moodle*, em que as atividades formativas puderam ser desenvolvidas, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2: Estrutura curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar no âmbito do PNEG

<b>Eixo</b>	<b>Salas Ambientes</b>	<b>Carga Horária</b>
-	Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso	40 horas
I. Direito à Educação e Função Social da Escola	Fundamentos do Direito à Educação	60 horas
II. Políticas de educação e gestão democrática	Políticas e Gestão na Educação	60 horas
III. Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar	Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	60 horas
-	Tópicos Especiais	30 horas
-	Oficinas Tecnológicas	30 horas
-	Projeto Vivencial	120 horas
-	<b>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</b>	<b>40 horas</b>

Fonte: MEC/SEB – Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica (2009).

Segundo Oliveira e Tonini (2014), o PNEG, voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da Educação Básica, visou contribuir para a busca pela qualidade social associada à educação escolar, fundamentando-se na ampliação da reflexão de conceitos e práticas no processo de gestão democrática, considerando fatores externos e internos, associados à produção e gestão da escola.

### 3.2 A Implementação do PNEG na UFOP

O Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica Pública, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi implementado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em setembro de 2011 e ofertou formação a dirigentes escolares da educação básica pública, na modalidade a distância, de outubro de 2012 a maio de 2017. A meta principal do PNEG na UFOP foi a formação de especialistas, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Escolar para atuarem em escolas públicas do Estado de Minas Gerais, sob o ponto de vista de gestão democrática (OLIVEIRA, 2012). De acordo com Oliveira e Tonini (2014), em setembro de 2011, a partir de ajustes realizados entre o Ministério da Educação, a Reitoria da Universidade Federal de Ouro Preto e a equipe de professores do Centro de Educação Aberta e



a Distância (CEAD), a UFOP recebeu da Coordenação Nacional do Programa Escola de Gestores o convite para integrar o grupo de Universidades Públicas participantes do Programa e encarregadas de ofertar a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* voltada para a instrução continuada de dirigentes da educação básica, sobretudo gestores das escolas públicas.

Voltado à formação de Gestores das Escolas Públicas de Educação Básica, o PNEG na UFOP objetivou certificar 400 diretores e vice-diretores dos municípios mineiros em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estivesse entre os mais baixos. Para garantir que cada turma iniciasse a formação com pelo menos 40 alunos matriculados, outros profissionais da educação, como professores, coordenadores e supervisores pedagógicos foram contemplados (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Os polos de apoio presencial nos quais a formação foi realizada foram definidos com base na regionalização já existente na UFOP para os cursos a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para contemplar os candidatos selecionados procedentes de regiões em que a instituição não possuía polos foram estabelecidas parcerias com as secretarias municipais de educação desses lugares. Foram disponibilizadas um total de 400 vagas por turma, ofertadas em três turmas – a primeira, entre 2012 e 2014; a segunda, entre 2013 e 2015 e a terceira, entre 2015 e 2017 – distribuídas em 16 polos de apoio presencial<sup>52</sup> ao longo desse período, conforme os indicadores dispostos na tabela 1:

Tabela 1: Turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG na UFOP

<b>Turma</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Evadidos ou Desligados*</b>	<b>Concluintes</b>
2012-2014	400	400	43,25%	56,75%
2013-2015	400	438	27,85%	72,15%
2015-2017	400	449	51,89%	48,11%
<b>Total</b>	<b>1.200</b>	<b>1.287</b>	<b>122,99%</b>	<b>177,01%</b>

\*A pedido do cursista ou após reprovação em disciplina.

Fonte: elaboração própria.

Os cursistas foram selecionados em duas etapas: 1) uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino; 2) outra feita pelas universidades, de caráter técnico. Os candidatos deveriam ter: graduação plena; ser gestores efetivos em exercício em escolas públicas; disponibilidade para

<sup>52</sup> Localizados nos municípios de Bom Despacho, Caratinga, Governador Valadares, Guaxupé, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Salinas, Sete Lagoas, Tiradentes, Três Corações, Ubá, Uberaba.

dedicação à formação compartilhando com a coletividade escolar o que desenvolveu; possibilidade para construir com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico em seu estabelecimento de ensino. Além disso, nesse processo foram priorizadas as escolas com baixo Ideb (HAMDAN, 2016).

Segundo Rodrigues *et al.* (2014), a divulgação do edital de vagas foi realizada por meio de parcerias firmadas com a Associação Mineira dos Municípios (AMM), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). A comunicação efetuada por meio do *mailing* institucional da UFOP e ofícios enviados às secretarias municipais de educação possibilitou a seleção dos cursistas, realizada priorizando-se os profissionais que atuavam como diretores e vice-diretores.

Os cursistas matriculados foram acompanhados por uma equipe polidocente<sup>53</sup> composta por dois coordenadores (doutores); professores de turma (mestres); assistentes de turma (especialistas), professores formadores e orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pertencentes ao quadro de docentes da UFOP ou de outras instituições de ensino superior.

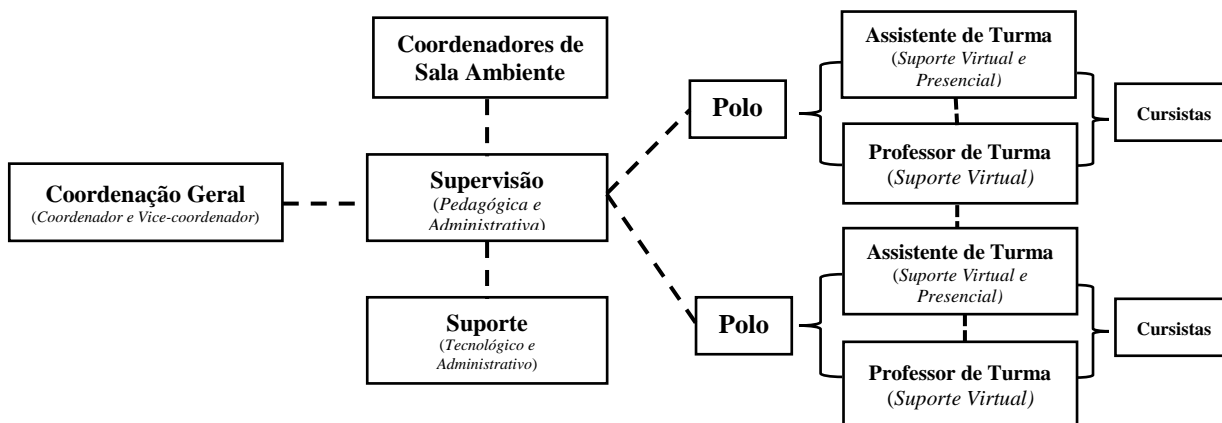
Os profissionais integrantes da equipe acadêmica do PNEG na UFOP, eram todos diretamente responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e seu trabalho incluía a organização das disciplinas e conteúdos, gerenciamento da equipe de formadores, acompanhamento e orientação virtual e presencial dos alunos e adequação dos conteúdos ao desenho instrucional da formação entre outros, nos termos de uma polidocência.

---

<sup>53</sup> Uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina, os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimento dos estudantes” (MILL, 2010, p. 24-25).

A figura 1 ilustra a composição da equipe polidocente do PNEG na UFOP:

Figura 1: Equipe polidocente Escola de Gestores CEAD/UFOP.



Fonte: Adaptado de Martins *et al.* (2016).

Tendo sido a formação ofertada na modalidade EaD, a *Internet*, associada a um conjunto de ações formativas presenciais, foi utilizada como meio de comunicação e integração entre os participantes e os professores, e deu acesso aos cursistas e à equipe ao material de apoio e ao curso. Com a duração de dezoito meses e carga horária total de 400 horas (exigidos para que o aluno obtivesse o título de especialista) foram realizados, durante a formação, três encontros presenciais para cada turma:

1. *O primeiro encontro no início da formação* – para apresentação de sua estrutura e da equipe pelos coordenadores, realização de palestras, efetivação das matrículas e introdução ao Curso;
2. *O segundo encontro no meio da formação* – para formação e avaliação parcial das disciplinas do primeiro bloco;
3. *O terceiro encontro no final da formação* – para avaliação das disciplinas do segundo bloco e apresentação do TCC para as bancas avaliadoras compostas por três docentes com titulação mínima de mestre.

Em relação ao conjunto de Salas Ambientais do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG (Quadro 3), vale destacar a Sala Ambiente “Projeto Vivencial”, tendo em vista que a temática desenvolvida nesse ambiente articulou conhecimentos sobre gestão escolar com as práticas de gestão vivenciadas no chão das escolas. Neste universo foi desenvolvida a disciplina Projeto Vivencial que constituiu-se no componente curricular articulador do curso, perpassando todas as outras disciplinas compreendendo, como sua atividade central, a

formulação e desenvolvimento de um Projeto de Intervenção na instituição de ensino na qual o cursista atuava na ocasião do processo formativo, guardando estreita vinculação com o Projeto Político Pedagógico assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola.

Na disciplina Projeto Vivencial os cursistas conheceram as etapas de formulação, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico e, acompanhados por um professor orientador, elaboraram projetos de intervenção cujos temas estavam diretamente associados à realidade de suas unidades escolares. Ao final da disciplina, os cursistas elaboraram os relatórios analíticos correspondentes aos seus Projetos de Intervenção que resultaram em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Em Projeto Vivencial discorreu-se, sobretudo, a respeito de gestão escolar, articulando-se o paradigma de gestão democrática com as práticas desenvolvidas pelos gestores nas escolas, possibilitando-lhes reflexões fundamentadas nas interações e nas vivências existentes e emergentes no ambiente escolar, promovendo, dessa forma, discussões sobre o trabalho da gestão em consonância com a realidade experimentada na escola e com o Projeto Político Pedagógico. Um aspecto importante ressaltado por Furtado (2017) sobre a disciplina Projeto Vivencial, é que ela não se configurou da mesma forma nas três turmas ofertadas pela UFOP, conforme é possível visualizar no quadro 3.

De acordo com Hamdan (2016), basicamente vinculada ao terceiro eixo – *Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar* –, a sala foi inicialmente oferecida no final da formação, uma vez que culminaria no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e era realizada em um módulo composto por três unidades ofertadas sequencialmente. Contudo, considerando dificuldades apresentadas e percebidas pela supervisão pedagógica do PNEG na UFOP no decorrer da formação da primeira turma, o módulo foi fragmentado em três etapas, cumprindo a mesma carga horária inicial de 120 horas espaçadas ao longo de toda a formação, conforme disposto no quadro 3 formulado por Martins *et al.* (2016) e adaptado por Furtado (2017)<sup>54</sup>:

---

<sup>54</sup> O conjunto de Salas Ambientais do curso, descritas no quadro 2, foram mantidas, havendo alteração apenas na forma como o módulo Projeto Vivencial vinha sendo trabalhado ao longo da formação na primeira turma em relação às duas turmas seguintes.

Quadro 3: Desenho da disciplina Projeto Vivencial e do TCC na UFOP

1ª Turma		2ª Turma		3ª Turma	
Projeto Vivencial	TCC	Projeto Vivencial	TCC	Projeto Vivencial	TCC
<p>Ministrado em única etapa que contemplava:</p> <p>Conteúdo: bases teóricas sobre PPP e a realidade escolar; orientação conceitual e metodológica sobre a construção de um Projeto de Intervenção.</p> <p>Atividade: diagnóstico da realidade escolar e elaboração do Projeto de Intervenção.</p>	Formato Monografia	<p>Ministrada em três etapas:</p> <p>1ª – Conteúdo: base teóricas sobre PPP e a realidade escolar;</p> <p>Atividade: diagnóstico da realidade escolar.</p> <p>2ª – Conteúdo: orientação conceitual e metodológica sobre a construção de um Projeto de Intervenção.</p> <p>Atividade: elaboração do Projeto de Intervenção.</p> <p>3ª – Conteúdo: orientações para elaboração do TCC.</p> <p>Atividade: entrega do relatório circunstanciado da Intervenção realizada.</p>	Formato Artigo Científico	<p>Ministrada em três etapas:</p> <p>1ª – Conteúdo: bases teóricas sobre PPP e a realidade escolar;</p> <p>Atividade: leitura das bases fundamentais da disciplina e debate deste conteúdo teórico em encontro presencial no Polo.</p> <p>2ª – Conteúdo: orientação conceitual e metodológica sobre a construção de um Projeto de Intervenção.</p> <p>Atividade: diagnóstico da realidade escolar. Elaboração do Projeto de Intervenção.</p> <p>3ª – Conteúdo: Implementação do Projeto de Intervenção em escolas com acompanhamento e orientação teórico-metodológica.</p> <p>Atividade: entrega de um relatório da Intervenção implementada.</p>	Formato Artigo Científico

Fonte: FURTADO (2017).

Assim, sofrendo reformulações ao longo das três ofertas do curso, visando o aprimoramento da qualidade da formação continuada dos cursistas, percebe-se significativa transformação da disciplina Projeto Vivencial e da forma como os conteúdos foram abordados ao longo da oferta da formação na UFOP. A partir dessas modificações, em se tratando da terceira turma na UFOP, o curso configurou-se em dez salas ambientes: Introdução ao *Moodle*; Fundamentos do Direito à Educação; Projeto Vivencial I: O gestor escolar e o Projeto Político Pedagógico; Projeto Vivencial II: Projeto de Intervenção; Tópicos Especiais: Conselhos

Escolares; Planejamento e Práticas de Gestão Escolar; Políticas e Gestão na Educação; Oficinas Tecnológicas; Projeto Vivencial III: Implementação do Projeto de Intervenção; Trabalho de Conclusão de Curso.

A frequência do cursista, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi realizada mediante registro e avaliação desses nas atividades interativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a partir da efetiva participação nos momentos de interação presencial.

Os processos avaliativos foram realizados através de procedimentos de auto avaliação, avaliação a distância e avaliação presencial, participação no Projeto Vivencial e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante do exposto, a realização de um estudo que possibilite a compreensão dos possíveis efeitos e desdobramentos produzidos pelo PNEG, na gestão das escolas públicas atendidas pelo programa, a partir da percepção dos egressos do PNEG na UFOP, vislumbra a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de uma gestão democrática participativa, fornecendo dados e indicadores sobre a formação proporcionada pelo Programa Escola de Gestores, bem como para a consolidação de políticas educacionais.

Nesse contexto, a percepção dos egressos da terceira turma da Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto a respeito dos efeitos e desdobramentos produzidos pela formação no PNEG na gestão de suas escolas, nortearão a avaliação dos resultados alcançados pela implementação de uma política pública de âmbito nacional.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

Este capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa, desenhando as linhas gerais que conduziram as formas de coleta de dados, o relato da ordenação de fases da pesquisa, e a forma de condução de tratamento dos dados obtidos.

Diante da questão que orienta essa pesquisa – *a partir da percepção dos egressos do PNEG na UFOP, quais foram os possíveis efeitos e desdobramentos produzidos pelo programa na gestão das escolas públicas atendidas?* – os procedimentos adotados para a coleta de dados caracterizam-se pela abordagem quali-quantitativa, envolvendo a utilização de um questionário do tipo *survey* e de uma entrevista estruturada. A escolha da abordagem metodológica quali-quantitativa encontra fundamento na afirmativa de Gatti (2007), de que o conceito de quantidade, cujo significado é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta, não se dissocia totalmente do conceito de qualidade, uma vez que é a interpretação qualitativa de uma grandeza que lhe atribui significado. Também Goldenberg (2004, p. 62) defende que “é o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”.

Na mesma vertente, Bauer, Gaskell e Allum (2002) argumentam que a cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige um pluralismo metodológico, uma multiplicidade de métodos e dados. Segundo os autores, vários foram os esforços empreendidos no sentido de justapor as pesquisas quantitativa e qualitativa como paradigmas competitivos, e a superação dessa justaposição torna-se possível ao se compreender que não há quantificação sem qualificação, pois, ao mensurar um fato, é necessário que o pesquisador realize a categorização, distinga antes de atribuir frequências ou percentuais e que não há análise estatística sem interpretação, ou seja, os dados não falam por si mesmos, não há como realizar uma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Em outras palavras, conforme a crítica feita pelos autores, a sofisticação estatística não é o único caminho para se conseguir resultados significativos em uma pesquisa. Isto posto, esta pesquisa está estruturada em duas fases:

*Fase I – Quantitativa:* por meio da análise dos dados de um questionário tipo *survey*, elaborado pela equipe pedagógica do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP;

*Fase II – Qualitativa:* por meio da realização de entrevistas estruturadas com oito gestores de oito escolas públicas, representantes de oito dos dez polos de apoio presencial atendidos pelo PNEG na UFOP, egressos da terceira turma (2015-2017), com o intuito de investigar a

complexidade que reside nas correlações entre as várias instâncias da comunidade escolar, assim como nas reflexões e expectativas educacionais das equipes de gestão escolar<sup>55</sup>.

De posse de duas listas obtidas junto à Coordenação do PNEG na UFOP, nas quais se inseriam um conjunto de informações cadastrais dos 216 egressos da terceira turma, foi possível realizar levantamentos de dados referentes à área de atuação desses cursistas, esfera administrativa na qual estavam lotados, função exercida dentre outras informações.

Entre os 216 profissionais do grupo de professores egressos da formação, observou-se a predominância do sexo feminino, (86,57%) e, de acordo com os dados disponibilizados no período de realização da formação, os egressos da turma de 2015-2017 atuavam em diferentes cargos de escolas estaduais (33,33%) e municipais (66,67%) em 75 municípios<sup>56</sup> de diferentes regiões do estado de Minas Gerais, localizados nas proximidades dos polos de apoio presencial. À época da conclusão do curso, esses profissionais exerciam as funções de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos e professores, conforme exposto na Tabela 2:

Tabela 2: Função desempenhada pelos egressos respondentes do *survey*

<b>Função</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Diretor	66	30,55
Vice-diretor	53	24,54
Coordenador Pedagógico	31	14,35
Supervisor Pedagógico	37	17,13
Professor	29	13,43
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria.

<sup>55</sup> Inicialmente, o número de entrevistados era de dez gestores escolares, sendo um representante de cada polo atendido pelo Programa na UFOP. Entretanto, esse número foi reduzido para oito em função de dificuldades como: inadequação aos critérios de seleção, tanto dos candidatos, como das escolas pré-selecionadas; problemas de comunicabilidade com o candidato à entrevista, ou desistência por parte desse último em participar da pesquisa.

<sup>56</sup> Aimorés, Alfenas, Alvarenga, Araxá, Barbacena, Belo Horizonte, Belo Vale, Betim, Bom Despacho, Buenópolis, Campos Gerais, Carangola, Carmo do Cajuru, Conceição do Rio Verde, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coronel Fabriciano, Córrego Fundo, Cristais, Curvelo, Divinópolis, Entre Rios de Minas, Esmeraldas, Florestal, Governador Valadares, Igarapé, Ipanema, Ipatinga, Itamonte, Janaúba, Januária, Jeceaba, Jequitaiá, Lagoa da Prata, Lagoa Santa, Lavras, Manhuaçu, Manhumirim, Mateus Leme, Monjolos, Monsenhor João Alexandre, Montes Claros, Mutum, Papagaios, Pará de Minas, Pedro Leopoldo, Perdões, Periquito, Pompeu, Porteirinha, Riacho dos Machados, Ribeirão das Neves, Sabinópolis, Santos Dumont, São Francisco de Paula, São Gotardo, São Joaquim de Bicas, São Lourenço, São Pedro dos Ferros, São Tiago, Sardoá, Sarzedo, Serra Azul de Minas, Serro, Sete Lagoas, Timóteo, Tombos, Três Corações, Ubaporanga, Uberaba, Uberlândia, Vargem Alegre, Varginha, Vespasiano.



#### 4.1 Fase I – O questionário

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise dos dados de um questionário do tipo *survey* (disponível no Anexo 1), elaborado pela equipe pedagógica<sup>57</sup> do Programa Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP, cujo propósito foi conhecer: a) as contribuições da formação para as práticas do gestor no dia a dia de sua escola; b) como o aprendizado influenciou a percepção do gestor sobre o seu próprio trabalho e c) a relevância da formação para a democratização da gestão de suas escolas.

Elaborado a partir de três dimensões – (1) concepções de gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo; (2) o trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola e (3) os efeitos do curso para a prática do gestor na escola, o questionário foi construído na escala Likert<sup>58</sup> e estruturado com 68 questões de múltipla escolha distribuídas em quatro blocos: I) Avaliação do curso; II) Contribuição do curso; III) Percepções sobre o trabalho do gestor escolar; IV) Gestão da escola.

Segundo Gil (1995), o questionário é uma técnica de investigação composta por um determinado número de questões apresentadas a um grupo de pessoas, por escrito, objetivando conhecer suas opiniões e uma das vantagens dessa técnica, está na possibilidade de atingir um significativo número de respondentes, independente da distância da área geográfica onde tais pessoas estejam localizadas. Outras vantagens, de acordo com o mesmo autor, estão associadas à ideia de flexibilidade em respondê-lo, quando se julgar mais conveniente e à não exposição dos pesquisados à influência que possa ser ocasionada pela presença do pesquisador. Entretanto, o mesmo autor argumenta que questionários podem apresentar resultados inesperados, visto que os itens podem ter significados diferentes para cada respondente.

Disposto como formulário na plataforma *Google docs*<sup>59</sup>, o instrumento foi enviado para os 216 cursistas egressos da terceira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG na UFOP (2015-2017), profissionais da rede pública estadual e municipal de ensino, que receberam o *link* de acesso ao questionário por *e-mail* no mês de abril do ano de 2017. Segundo Babbie (1999), entre as dificuldades encontradas na utilização desse instrumento, destaca-se o

---

<sup>57</sup> É importante esclarecer que a pesquisadora não participou da etapa de formulação do questionário, etapa esta realizada antes de seu ingresso no Mestrado. Já no Mestrado, em parceria com a equipe de coordenação do PNEG na UFOP, a pesquisadora enviou o *link* do *survey* aos egressos, procedendo, posteriormente, à realização de coleta e tabulação das respostas do *survey* e análise de sua base de dados.

<sup>58</sup> A escala de verificação de *Likert* consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância.

<sup>59</sup> Ferramenta com a possibilidade de armazenar arquivos de qualquer extensão e permitir a criação e edição simultânea de documentos *online* por seus usuários (HERINGER *et al.*, 2014).

baixo retorno de respostas. Sendo assim, a estratégia dessa pesquisa para contornar esse problema foi a realização de contatos por telefone e por *e-mail* com os cursistas nos meses de maio e junho 2017, no intuito de alertá-los quanto ao recebimento do *link* ou para solicitar sua colaboração, culminando com o reenvio do *link* nas situações em que houvesse necessidade, até que se pudesse alcançar um número suficiente de respostas para a realização do estudo. As respostas ao *survey* enviadas pelos egressos compreenderam o período de abril a julho desse mesmo ano e houve um retorno de 74 respostas<sup>60</sup>, o equivalente a 34,25% do total enviado.

O número de gestores a quem o *survey* foi enviado, está distribuído nos polos de apoio presencial conforme disposto na Tabela 3:

Tabela 3: Número de egressos por polo que receberam o *survey*

Polos	Bom Despacho	Caratinga	Ipatinga	Lagoa Santa	Montes Claros	Ouro Preto 1	Ouro Preto 2	Sete Lagoas	Três Corações	Uberaba	Total de egressos
Nº de egressos/polo	20	21	19	24	16	16	25	28	18	29	216
% de respondentes em relação ao total de egressos	9,25	9,72	8,80	11,11	7,40	7,40	11,60	12,96	8,33	13,43	100%

Fonte: Elaboração própria.

Entre os meses de agosto e dezembro de 2017, os dados foram tabulados e analisados a partir dos objetivos da pesquisa. As análises empreendidas forneceram subsídios para a construção do roteiro de entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa, que será detalhada no próximo tópico.

## 4.2 Fase II – As entrevistas

A segunda fase da pesquisa foi realizada a partir de entrevistas estruturadas, concedidas por egressos representantes de oito dos dez polos atendidos pelo PNEG, nos meses de junho e julho de 2018. Nos tópicos a seguir, delinearemos detalhadamente o processo de escolha dos entrevistados, o caminho percorrido para a realização das entrevistas e o processo de construção do roteiro de entrevistas.

<sup>60</sup> O *link* do *survey* foi enviado três vezes para os cursistas egressos. No primeiro envio obtivemos um retorno de 24 respostas, no primeiro reenvio, somado às respostas já recebidas, recebemos outras 32, totalizando 56 respostas e, no terceiro e último reenvio, finalizamos com 74 respostas ao *survey*.

#### 4.2.1 Etapa pré-campo: a escolha dos representantes das escolas por polo

A partir dos 216 egressos da turma de 2015-2017, a intenção inicial era entrevistar dez egressos (um de cada polo) de acordo com os seguintes critérios pré-estabelecidos:

- 1) Ter concluído o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Turma 2015-2016;
- 2) Ser diretor, vice-diretor ou ocupar cargo de coordenação ou supervisão pedagógica em efetivo exercício, na mesma escola desde a realização do curso;
- 3) Ter respondido o questionário *on-line*.

Definidos os critérios mais gerais, a próxima etapa seria selecionar um representante de cada polo atendido e, para tanto, foram obtidas junto à Coordenação do Programa duas listas contendo as seguintes informações sobre os egressos:

Quadro 4: Descrição das listas fornecidas pela secretaria do Programa na UFOP

	Tipo de organização	Dados disponíveis
<b>LISTA 1</b>	Por polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome do egresso</li> <li>• Endereço de <i>e-mail</i></li> <li>• Endereço residencial</li> <li>• Telefones para contato</li> </ul>
<b>LISTA 2</b>	Geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome do órgão de vinculação do cursista</li> <li>• Dependência administrativa desse órgão (estadual/municipal)</li> <li>• Função desempenhada pelo cursista</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessas fontes foi realizado um levantamento que deu origem a uma nova relação mais condensada, na qual foram agrupadas as informações mais relevantes contidas nas duas anteriores, conforme disposto no quadro 5:

Quadro 5: Descrição da lista elaborada a partir das listas fornecidas pelo Programa

	Tipo de organização	Dados
<b>LISTA 3</b>	Por polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polo de origem e nome do egresso</li> <li>• Função exercida na escola</li> <li>• Município de origem</li> <li>• Nome da escola</li> <li>• Tipo de organização de ensino ofertado na escola</li> <li>• Nível de complexidade de gestão da escola</li> <li>• Nível sócio econômico da escola</li> <li>• Endereço de <i>e-mail</i> e telefones para contato</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Ao se realizar esta organização, e ao se observar o número de egressos por polo, foi necessário definir um novo critério de elegibilidade da escola onde a entrevista seria realizada, uma vez que o objetivo final seria chegar a uma escola por polo. O Nível de Complexidade de Gestão (ICG<sup>61</sup>) foi transformado em um quarto critério, a fim de melhor orientar a tomada de decisão. Dessa forma, as escolas foram organizadas em ordem decrescente de ICG, do nível mais alto para o mais baixo, considerando que valores mais elevados de ICG indicam situações menos favoráveis de gestão.

A esse respeito, Lee (2008, p. 284) em pesquisas sobre os efeitos da escola na eficácia dos estudos e sobre a influência do tamanho da escola no aprendizado discente, argumenta que “[...] o número de alunos que a escola recebe tem importantes implicações sobre como a escola é organizada, o currículo que é oferecido, e como os membros da escola interagem”. Em suas pesquisas, a autora conclui que são diversos os benefícios que um aluno alcança ao frequentarem escolas menores e que também as relações sociais são mais positivas nessas escolas. Em resumo, Lee (2008, p. 291) afirma que:

[...] as escolas que possuem entre 600 e 900 alunos matriculados são mais eficazes em termos de aprendizado médio. Entretanto, as escolas pequenas, com 600 alunos ou menos, são mais equitativas. [...] Os resultados indicam que as escolas que recebem menos de mil alunos representam contextos que são especialmente eficazes e equitativos.

A verificação desse índice poderia possibilitar uma visão panorâmica sobre o volume de responsabilidades assumidas pelo gestor nas escolas e nos dar uma pista a respeito dos desafios enfrentados pela gestão de cada escola e sua relação com o desempenho de seus estudantes, ao serem comparados com os resultados educacionais das escolas.

Iniciado o contato telefônico com os gestores das escolas, seguimos a lista de contatos obedecendo ao critério do ICG, do mais alto para o mais baixo. No decorrer desse processo foram surgindo informações que serviram como elementos orientadores para a exclusão de algumas escolas como participantes da pesquisa: não resposta ao questionário *on-line*, aposentadoria da função docente, não interesse em participar da pesquisa, contatos desatualizados. Diante desses elementos, seguiu-se adiante, realizando o contato com o

---

<sup>61</sup> Segundo informações encontradas no site do Inep, o nível de complexidade de gestão é um indicador que classifica as escolas em níveis de 1 a 6 de acordo com sua complexidade de gestão. Quanto mais elevado o nível, maior é a complexidade da gestão da escola, relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Os dados referentes ao ICG das escolas públicas de todo o território brasileiro e as fontes de informação a respeito desse índice podem ser encontrados no endereço <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

próximo candidato da lista, até se chegar a um gestor que aceitasse participar da pesquisa e que atendesse a todos os critérios pré-estabelecidos.

Após a realização dos primeiros contatos com os egressos e de um retorno positivo dos servidores à nossa solicitação para entrevistá-los, uma carta de apresentação formal da pesquisa foi enviada aos gestores das escolas-alvo por *e-mail*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 3)<sup>62</sup> e as cartas de anuência para que os diretores das escolas pudessem formalizar a aceitação da realização das entrevistas em suas instituições de ensino. Nesse segundo contato, seguindo as recomendações de Gil (2008) foi esclarecido ao participante que a entrevista seria de caráter estritamente confidencial e que as informações prestadas permanecerão no anonimato. Algumas cartas de anuência demoraram a retornar, havendo, assim, a necessidade de realização de novos contatos, via telefone e *e-mail* com o reenvio dos documentos.

Duas egressas do polo de Caratinga, uma diretora e uma vice-diretora da mesma escola, desistiram de participar da pesquisa alegando falta de tempo e houve a necessidade da realização de novos contatos. Vale ressaltar que, nesse polo, foram encontradas maiores dificuldades de se entrevistar um diretor ou vice-diretor, pois alguns telefones já estavam desatualizados. Outros egressos, como já explicitado anteriormente, haviam se aposentado da função docente ou não haviam respondido ao questionário. Dessa forma, chegou-se a dois egressos para o polo de Caratinga, ambos nos cargos de supervisores pedagógicos. Desses, apenas um retornou o *e-mail* com a carta de anuência devidamente assinada e carimbada e com o outro não foi mais possível manter contato, apesar das tentativas.

A gestora do polo de Lagoa Santa que havia concordado em participar não retornou o *e-mail* com a carta de anuência e não houve resposta às novas tentativas de contato, dando a compreender que a gestora desistiu de participar da pesquisa. Novos telefonemas foram realizados para o polo de Lagoa Santa na tentativa de conseguir outro participante, contudo, sem sucesso. Alguns egressos não atenderam ao requisito de terem respondido previamente ao questionário, outros não estavam mais trabalhando na mesma escola em que atuavam no período de realização do curso e outros não mostraram interesse em participar da pesquisa. No polo de Três Corações foram encontrados problemas similares.

Após todos esses procedimentos e desafios, o processo resultou na definição de oito instituições nas quais as entrevistas foram realizadas. Dessa forma, o universo da pesquisa compreendeu uma amostra representativa composta por um integrante de uma equipe de gestão

---

<sup>62</sup> Documento obrigatório no projeto de pesquisa, constitui instrumento para análise ética do projeto e garante aos participantes o respeito a seus direitos.

de uma escola para cada um dos oito polos, perfazendo um total de oito sujeitos, conforme exposto no quadro 7:

Quadro 6: Participantes das entrevistas

Escola	Esfera administrativa	ICG	Localização da escola	Polo de representação	Entrevistado	Sexo	Idade
E1	Estadual	3	Coronel Fabriciano	Ipatinga	G1	F	47 anos
E2	Estadual	5	São Pedro dos Ferros	Caratinga	G2	F	35 anos
E3	Estadual	6	Belo Horizonte	Ouro Preto 1	G3	M	50 anos
E4	Estadual	6	Ribeirão das Neves	Ouro Preto 2	G4	F	59 anos
E5	Estadual	4	Divinópolis	Bom Despacho	G5	M	38 anos
E6	Estadual	6	Uberlândia	Uberaba	G6	F	48 anos
E7	Municipal	2	Montes Claros	Montes Claros	G7	F	40 anos
E8	Municipal	3	Sete Lagoas	Sete Lagoas	G8	F	58 anos

Fonte: Elaboração própria.

Visando manter o sigilo quanto à identificação dos gestores, os entrevistados e suas respectivas escolas foram identificados pelos códigos G1-E1, G2-E2, G3-E3, G4-E4, G5-E5, G6-E6, G7-E7 E G8-E8, em obediência à sequência do cronograma de realização das entrevistas.

#### 4.2.2 *Etapa campo*

A realização das entrevistas foi iniciada no dia vinte de junho de 2018 pelo município de Coronel Fabriciano, situado na microrregião do Vale do Aço, ao leste do estado de Minas Gerais, local onde residia e trabalhava a primeira gestora entrevistada (G1). A cidade está localizada a 213 km de distância de Mariana, cidade onde está localizado o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP e de onde a pesquisadora partiu para a realização de todas as entrevistas. Essa entrevista ocorreu à tarde na escola em que G1 atuava há 10 anos.

Na semana seguinte, foi realizada a segunda entrevista já pré-agendada para o dia vinte e cinco de junho de 2018, também no período da tarde na escola E2 situada no município de São Pedro dos Ferros, a 130 km de Mariana, com a Supervisora Pedagógica (G2). No dia vinte e seis de junho de 2018, percorridos mais 117 km de Mariana até a cidade de Belo Horizonte, foi realizada a terceira entrevista, a mais longa de todas, iniciada no horário de almoço e estendida até o meio da tarde. Ainda nesse mesmo dia, foram percorridos mais 36,2 km da capital até

Ribeirão das Neves, município pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte, para a realização da quarta entrevista com a gestora G4. O deslocamento dessas quatro primeiras entrevistas foi realizado por meio de caronas pagas, visando a otimização do tempo.

Para a realização das outras quatro entrevistas, conforme as planilhas de planejamento feitas no início do ano de 2018, as viagens seguintes foram feitas por meio de ônibus, levando-se em conta a redução de custos. Dessa forma, no dia vinte e oito de junho de 2018, na cidade de Divinópolis, localizada a 128,2 km da capital, foi realizada a quinta entrevista no período da tarde.

No dia primeiro de julho, de Mariana à Belo Horizonte e de lá, em outro ônibus, foram percorridos mais 539,5 km durante a noite até a cidade de Uberlândia, para a realização da sexta entrevista agendada para o dia dois de julho no período matutino. No dia três de julho, foram percorridos mais 628,2 km rumo à cidade de Montes Claros para a realização da entrevista com a sétima gestora, que se deu no dia quatro de julho de 2018, no período da tarde. Nessas duas cidades foram calculados custos também para hospedagem, além do deslocamento terrestre e da alimentação, tendo em vista que se tratavam de localidades muito distantes da cidade de origem, Mariana, e o retorno imediato acabaria gerando gastos maiores. Como a oitava e última entrevista estava agendada para o dia nove de julho, a pesquisadora aproveitou o tempo para realizar algumas transcrições de relatos já colhidos até aquele momento. Dessa forma, no dia nove de julho de 2018 saindo novamente de Mariana para Belo Horizonte e de lá para Sete Lagoas, localizada a 75,6 km da capital, foi realizada a entrevista que selaria a “etapa campo”, na tarde de uma segunda-feira.

É importante salientar que as entrevistas foram gravadas e transcritas tão logo foram realizadas. A transcrição imediata das falas dos entrevistados se deu no intuito de preservar as lembranças e memórias trazidas à tona pelos egressos, resguardando o tom emocional que emergiu durante algumas falas, que foram transcritas de forma integral, conforme proposto por Bauer, Gaskell e Allum (2002). Marcuschi (1986) realizou uma compilação de sinais que considerava mais frequentes e úteis para a realização de uma transcrição. Dessa forma, para a transcrição das entrevistas desta pesquisa, foi adotado o sinal (::) que, segundo a autora, é indicativo de pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

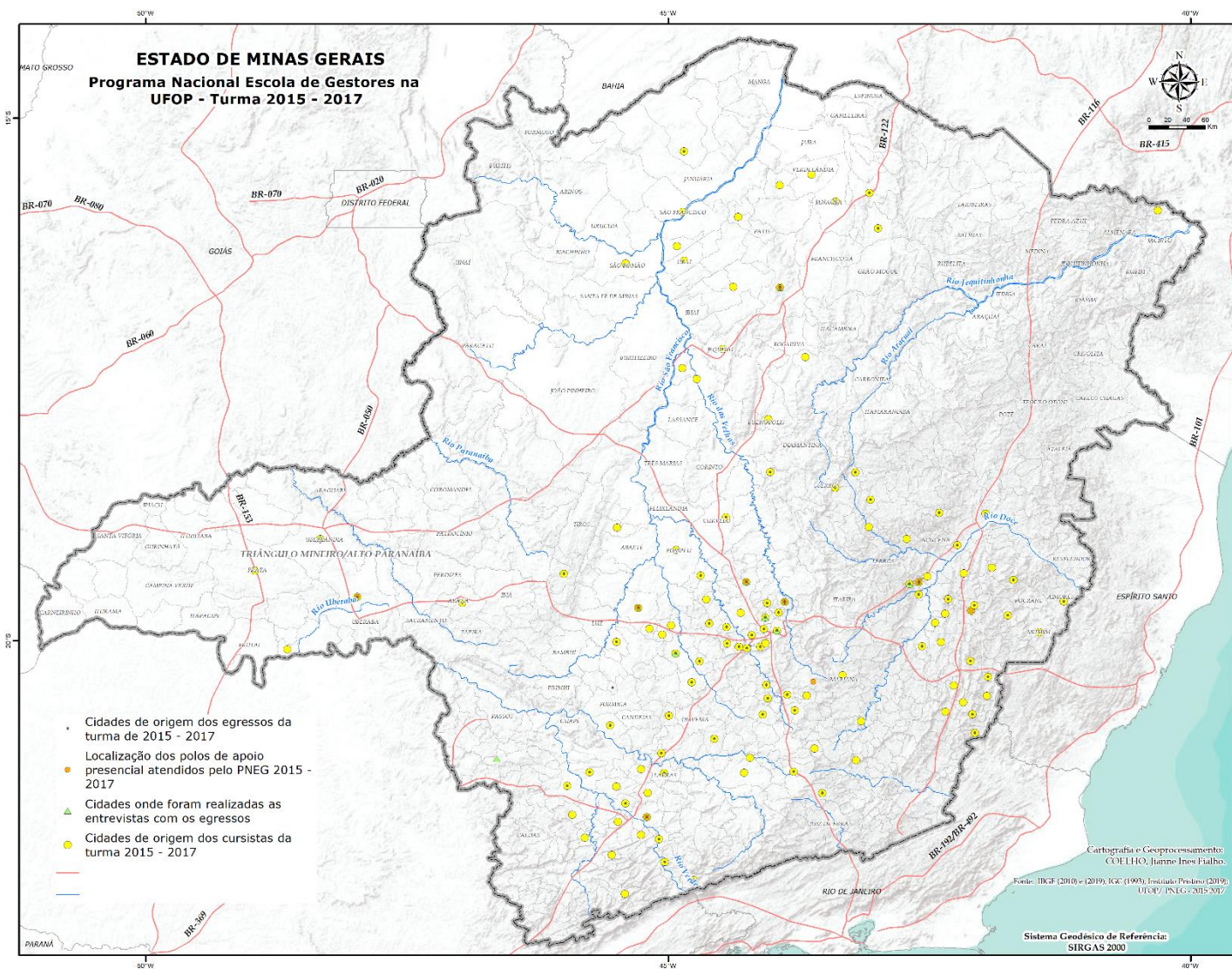
Seguindo as recomendações de Goldenberg (2004), foi realizado um pré-teste com um cursista egresso da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2012-2014), também no município de Coronel Fabriciano, local de realização do encontro com a primeira gestora entrevistada. Esta entrevista possibilitou a observação de dificuldades e falhas que

permitiram a adequação ortográfica e gramatical, avaliação da coerência e validação do roteiro de entrevistas na busca de padrões de objetividade e pertinência.

A figura 2 ilustra e sintetiza a distribuição regional dos municípios atendidos, os municípios dos egressos e as localidades onde as entrevistas foram realizadas, evidenciando a dispersão regional e o alcance geográfico do PNEG.



Figura 2: Alcance geográfico do Programa Escola de Gestores na UFOP no estado de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria.

### 4.2.3 Caracterizando os sujeitos no campo e as escolas

Neste tópico, apresentamos uma breve caracterização profissional dos entrevistados, conforme disposto no quadro 7 e na sequência, pareceu-nos oportuno caracterizar de forma resumida as escolas onde o trabalho de campo se desenvolveu e o contexto em que as instituições se encontravam no momento da realização das entrevistas.

Quadro 7: Caracterização individual dos entrevistados

Participante/ Polo	Tempo dedicado ao magistério	Formação inicial	Tempo de trabalho na escola	Cargo exercido na escola	Tempo de atuação no cargo atual	Forma de acesso ao cargo	Data de realização da entrevista	Tempo de duração da entrevista
G1 Ipatinga	20 anos	Geografia	10 anos	Direção E1	6 anos	Indicação e eleição	20/06/2018	56 minutos
G2 Caratinga	6 anos	Pedagogia	5 anos	Supervisão pedagógica E2	5 anos	Concurso	25/06/2018	1 hora e 20 minutos
G3 Ouro Preto I	23 anos	História	20 anos	Direção E3	14 anos	Eleição	26/06/2018	2 horas e 50 minutos
G4 Ouro Preto II	22 anos	Comunicação Social e Letras	8 anos	Direção E4	7 anos	Eleição	26/06/2018	1 hora e 10 minutos
G5 Bom Despacho	15 anos	Educação Física	9 anos	Vice direção E5	9 anos	Indicação e eleição	28/06/2018	1 hora
G6 Uberaba	18 anos	História	12 anos	Direção E6	10 anos	Indicação e eleição	02/07/2018	1 hora e 47 minutos
G7 Montes Claros	19 anos	Pedagogia	11 anos	Vice direção E7	4 anos	Indicação e eleição	04/07/2018	1 hora e 35 minutos
G8 Sete Lagoas	25 anos	Normal Superior	24 anos	Vice direção E8	6 anos	Convite	09/07/2018	50 minutos

Fonte: Elaboração própria.

#### *A Escola 1*

A escola, que funciona desde 1967, localiza-se no centro de um bairro cuja região é caracterizada pela presença do tráfico de entorpecentes. De arquitetura comum, o prédio é cercado por um muro alto que esconde totalmente suas dependências internas. O edifício é térreo e o corredor de entrada é ladeado à direita, por uma parede coberta por um jardim vertical feito com garrafas pet que ocupam quase toda a sua extensão e à esquerda, pelas dependências das salas da secretaria e de professores, cujo acesso e comunicação para quem chega à escola, se dá por meio de grandes janelas. Há também na entrada, à direita, além da quadra de esportes coberta, pequenas mesas redondas de concreto com tabuleiros de xadrez estampados em sua superfície, utilizados pelos alunos em momentos de lazer. A escola é toda pintada em tom pastel rosa e seu interior é circundado pelas salas de aula tendo ao centro, um pequeno pátio também coberto. É considerada uma escola pequena, acolhendo cerca de 490 alunos do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Seu quadro de funcionários é composto por 40 pessoas.

No dia e horário combinados, a pesquisadora chegou à escola e foi recebida por uma funcionária que a encaminhou até a gestora (G1) que já a aguardava em sua sala. Era período de greve dos servidores estaduais da educação e havia poucos alunos na escola nesse dia, alguns na quadra de esportes e outros na sala de aula. Em sua sala, G1 estava às voltas com vários papéis, sentada diante de uma mesa pequena e trabalhando em um computador. Ao perceber a proximidade da pesquisadora, levantou-se para cumprimentá-la e explicou que estava envolvida com as planilhas de prestação de contas da escola, naquele dia. Ao sentar-se para ser entrevistada, não retornou à cadeira de antes, optando por ocupar outro assento entre a mesa do computador e outra mesa maior, posicionando-se de frente para a pesquisadora. Parecia segura e satisfeita em conceder a entrevista. A entrevista foi interrompida, algumas vezes, para que G1 pudesse assinar alguns papéis trazidos pela secretária, responder a alguns questionamentos, atender a um telefonema pessoal de forma breve e para que a funcionária da cantina trouxesse um lanche para ser degustado durante o encontro. O clima entre G1 e os demais funcionários da escola pareceu amistoso e de muito respeito entre ambas as partes.

### *A Escola 2*

A segunda entrevista ocorreu também no período da tarde, na escola localizada na região urbana do município de São Pedro dos Ferros, vizinho dos municípios de Rio Casca, Raul Soares e Abre Campo, o município se situa a 12 km a Sul-Oeste de Raul Soares.

A escola, que funciona desde 1964 e onde a entrevistada (G2) atua como supervisora pedagógica há seis anos, é cercada por um muro pintado de vermelho escuro que não oculta das pessoas que transitam pela avenida a faixa azul da escola, já que esta fica em um terreno de nível mais alto que o da rua. O edifício é de um só pavimento e ao adentrar o portão, depara-se com um jardim bem cuidado e alguns degraus de acesso à entrada do prédio todo protegido por grades nas janelas e portas, onde estão localizadas salas de aula, a sala de coordenação pedagógica e a cantina, logo na entrada. A sala da direção e a secretaria têm acesso pela parte externa da escola, antes da entrada para o pátio interno. Foi possível observar que no interior da escola existe uma grande área de convivência e a escola é toda coberta por telhas coloniais. A escola acolhe cerca de 590 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, além da Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Seu quadro de funcionários é composto por 65 pessoas.

No dia e horário combinados, a pesquisadora chegou à escola ao mesmo tempo em que a entrevistada e o primeiro encontro das duas foi na avenida, em frente ao prédio da escola. Como já dito anteriormente, era período de greve dos servidores do estado e G2 havia explicado, nos

contatos realizados por telefone e *WhatsApp* que em virtude da greve, estaria lá naquele dia apenas para conceder a entrevista. Já nas dependências da escola, G2 apresentou a diretora e as funcionárias da cantina para a pesquisadora e em seguida conduziu a entrevistadora até o local onde a entrevista aconteceria, a sala de coordenação pedagógica. Trata-se de uma sala de tamanho médio, equipada com computador, mesa e alguns armários. G2 posicionou-se em uma mesa com duas cadeiras em lados opostos da mesa. Foi possível perceber que a entrevistada estava um pouco ansiosa e tímida. Durante a entrevista, a diretora da escola fez três interrupções: na primeira para expor que era egressa do Programa também, mas pela Universidade Federal de Viçosa; a segunda interrupção foi para convidar-nos para um café e, na terceira vez, para solicitar informações a respeito de cursos de Mestrado na área de Administração Escolar, pois ambas, diretora e supervisora pedagógica, têm interesse em continuar sua formação.

### *A Escola 3*

A terceira entrevista foi realizada no período da tarde e foi a mais longa de todas, com duração total de 2 horas e 49 minutos, além do tempo que foi necessário aguardar pela chegada do entrevistado. Durante os contatos telefônicos com o gestor dessa escola (G3) o mesmo se mostrou empolgado em participar da pesquisa, entretanto, no dia e horário combinados pareceu haver se esquecido e não estava no local, quando a pesquisadora lá chegou. O vice-diretor foi quem a recebeu e não pareceu muito receptivo, tendo sido um pouco ríspido ao solicitar que a pesquisadora aguardasse na sala de professores, enquanto, tentava contato telefônico com o diretor. Houve demora para conseguir localizar G3, que só utiliza o celular de modelo antigo de forma convencional e não tem redes sociais ou outra forma mais facilitadora para estabelecer contato ou para ser localizado. Enquanto aguardava, a pesquisadora aproveitou o momento para observar um pouco mais atentamente as dependências da escola até onde sua vista pudesse alcançar. Após meia hora de espera, chegou um funcionário muito solícito que se ofereceu para mostrar toda a instituição. Durante o trajeto, foi possível observar que se trata de um prédio muito amplo e com uma boa infraestrutura. A sala dos professores é consideravelmente grande e muito bem equipada com banheiros e uma minicozinha provida de pia, geladeira, armário e micro-ondas. Havia também computadores, armários, muitos livros e materiais didáticos e uma grande mesa retangular ao centro com várias cadeiras ao redor e nos cantos, enormes poltronas confortáveis, tudo em bom estado de conservação e acessibilidade. As salas de aulas também eram amplas e pintadas na cor verde sem nenhum sinal de depredação ou vandalismo e muito limpas. As carteiras e o quadro branco também estavam muito bem conservados. A esse

respeito, o funcionário explicou que G3 não tolera nenhum tipo de depredação do patrimônio na escola e trata essa questão com “mãos de ferro”.

As outras dependências da escola, como sala da direção, secretaria, sala da vice direção e cantina também são muito espaçosas e muito bem estruturadas. É possível observar que no *hall* de entrada existem vários pôsteres com imagens de obras de arte famosas, como por exemplo, uma réplica do quadro *Monalisa* do pintor italiano Leonardo da Vinci, entre outras. Existe, nas dependências da instituição, uma pequena casa na qual reside uma funcionária que, conforme explicaram o funcionário e o diretor, foi uma das pessoas que ajudou a limpar o terreno para a construção da escola e trabalha com eles há muitos anos. A escola é equipada com sanitários para os alunos e para os professores, sanitário adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, laboratório de informática, duas bibliotecas, duas quadras cobertas de esportes e uma grande sala para diretoria. A instituição conta também com um espaço virtual para interação de professores, funcionários, direção, alunos e pais da comunidade escolar.

A escola (E3) localizada no município de Belo Horizonte, funciona desde o ano de 1963 e acolhe 2.263 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e supletivo nos turnos matutino, vespertino e noturno. Seu quadro de funcionários é composto por 180 pessoas.

Quando o funcionário estava no meio da apresentação do espaço da escola, G3 chegou, no horário de almoço. O entrevistado chegou e a pesquisadora já o encontrou em sua sala, acomodado e com um semblante austero. Estava sentado, em uma mesa com cadeiras em lado oposto ao que seria ocupado pela pesquisadora, numa sala ampla, confortável e bem equipada com computador, armários, vários *souvenirs* e troféus distribuídos em prateleiras espalhadas pelas paredes e em algumas bancadas. O ambiente era muito aconchegante e com características bastante pessoais. Mais tarde, foi possível saber que o gestor fica a maior parte de seu tempo, inclusive aos finais de semana na escola, que é localizada numa área de forte movimento do tráfego de entorpecentes, segundo as palavras do próprio entrevistado.

Durante a realização da entrevista ocorreram algumas interrupções, uma delas pelo funcionário que havia apresentado a escola à pesquisadora para falar com o diretor sobre documentos que levaria para a Superintendência. Outras interrupções partiram de pessoas da cantina para falarem a respeito de merenda e por outras pessoas que queriam apenas cumprimentar o gestor. Inicialmente, ele as recebia com o mesmo semblante com o qual recebeu a pesquisadora, entretanto, logo parecia mais receptivo. Em todas as interrupções, ele solicitou que a gravação da entrevista fosse pausada, sempre com voz de comando, porém, com muita educação.

#### *A Escola 4*

Localizada no município de Ribeirão das Neves, município pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte, é o sétimo município mais populoso do estado, reunindo 331.045 habitantes. A escola (E4), num primeiro momento não causa uma boa impressão, dado o aspecto de seus muros altos encobertos por várias pichações e de uma guarita de vigilância localizada num ponto alto da entrada, cujo chão é coberto por uma fina poeira de cor avermelhada, já que esse pequeno espaço não possui calçamento assim como o restante da rua. O interior da escola, entretanto, revela-se um ambiente mais agradável e acolhedor, com jardins gramados e cheios de roseiras bem cultivadas entre as salas de aula e uma horta cultivada pelos próprios alunos, segundo informações da diretora. O clima é de organização e os alunos do turno vespertino parecem ser crianças tranquilas. Existe na escola o projeto de uma área de convivência para os alunos que já está em fase de construção. Trata-se de um cantinho com bancos e mesinhas, bem ao estilo de uma praça de recreação para que os alunos possam socializar durante os intervalos e para a realização de atividades extraclasse. O refeitório ao lado dessa área conta com duas grandes mesas e bancos retangulares para que os alunos possam merendar e atrás da cantina, existe uma grande quadra coberta.

Nessa escola foi realizada a quarta entrevista, também no período da tarde. Ao chegar à escola a pesquisadora foi recebida por um funcionário que, segundo a gestora, é o seu braço direito e o esquerdo também. G4 já aguardava em sua sala para a entrevista. Trata-se de uma sala ampla, com pouca iluminação, poucos armários, duas mesas, uma máquina fotocopadora e algumas coisas amontoadas nos cantos. Localizada no início do corredor das salas de aulas, esse ambiente é dividido para as funções da direção e de produção de cópias de materiais. A gestora foi muito receptiva e muito simpática e logo se acomodou numa mesa também com dois lugares em lados opostos.

Solicitou à funcionária que interrompesse por um período o uso da máquina fotocopadora, que ela se ausentasse por um tempo e que mantivesse a porta fechada por causa do barulho e das interrupções, que, ainda assim, ocorreram, algumas vezes, por alunos que solicitavam alguns materiais e informações em nome da professora, pela supervisora pedagógica, buscando informações sobre uma funcionária e por um membro da comunidade que veio para cumprimentá-la. Nesses momentos foi possível perceber que a gestora, ao se dirigir aos funcionários, mescla doçura e firmeza em sua forma falar, é querida pelos alunos e se dirige a eles com muito carinho. Não se via, nos corredores, um grande movimento de alunos e, apesar de ainda viger o período de greve, as salas de aula estavam cheias, pois a maioria dos

professores dessa escola já havia deixado o movimento e retornado à escola. Ao final da entrevista, G4 convidou a pesquisadora para conhecer a escola e foi possível realizar algumas observações e confirmar algumas das questões levantadas pela diretora durante a realização da entrevista descritas acima.

A escola acolhe 1.343 alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e supletivo nos turnos matutino, vespertino e noturno. Seu quadro de funcionários é composto por 107 pessoas.

### *A Escola 5*

Esta escola foi o local onde ocorreu a quinta entrevista no período da tarde. Foi uma das entrevistas mais agradáveis, dado o clima de tranquilidade e de coleguismo existente entre as pessoas do local e a simpatia do entrevistado, sempre muito sorridente e entusiasmado. E5, localizada numa ampla rua de Divinópolis, é cercada por um muro azul que deixa exposta boa parte de sua fachada. Fica num ponto alto da cidade e sua frente é embelezada por várias árvores de diversas espécies e tamanhos. Ao chegar, a pesquisadora foi recebida por G5 na janela de acesso entre a entrada e a secretaria e, ao ser convidada para entrar, viu-se dentro de um ambiente marcado por símbolos e imagens da Igreja Católica.

Localizada na área central do município a escola apresenta um aspecto acolhedor e ótima organização. As dependências do prédio da escola são amplas e se encontram em boa conservação de estado. A biblioteca é muito organizada com vários volumes, aconchegante e conta com um cantinho de leitura, composto por alguns “pufes” e um tapete para acomodação dos alunos que, segundo as informações disponibilizadas pelo entrevistado durante a visita, são conduzidos pelas professoras em momentos agendados. No momento em que visitávamos a biblioteca, chegou um grupo de alunos animados para a roda de leitura, que eles chamam de “saraus”, promovidos pelas professoras e pela funcionária da biblioteca. Os únicos aspectos negativos em relação à infraestrutura é a quadra da escola que não é coberta e um pequeno trecho do pátio da escola em que antes funcionava uma área de convivência e, hoje, corre risco de desabamento do solo, sendo assim, vetado aos alunos transitarem por aquele espaço. Segundo o vice-diretor (G5), não será possível cobrir a quadra por uma questão de erro nas medidas que não condizem com as medidas oficiais exigidas pelo estado.

Durante a entrevista aconteceram algumas interrupções por parte de funcionários da secretaria e da supervisora pedagógica para solicitação de informações a G5, que se mostrava simpático e educado com todos, inclusive com os alunos, que parecem estabelecer uma relação amigável e de confiança com ele. Ao final da entrevista, G5 se ofereceu para mostrar toda a

escola para a entrevistadora e aproveitou o momento para lhe apresentar algumas pessoas da escola, como o ATB financeiro, algumas funcionárias da secretaria, a supervisora pedagógica e a diretora, que pareceu depositar confiança em seu colega de trabalho.

Funcionando desde o ano de 1960, a escola acolhe 500 alunos do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, funcionando com 4 turmas de tempo integral com 120 alunos.

### *A Escola 6*

Esta entrevista aconteceu no município de Uberlândia, na parte da manhã, em uma segunda-feira, dia de jogo de futebol do Brasil contra o México na disputa pelo Campeonato Mundial. A pesquisadora chegou bem cedo ao local, por volta das 7 horas da manhã, pois às 10 horas começaria o jogo e a diretora (G6) já havia informado que, neste horário, ficaria complicado participar da pesquisa. Ao chegar, a gestora já aguardava a pesquisadora em sua sala, pronta para conceder a entrevista. A pesquisadora foi recebida na porta por um simpático funcionário que a encaminhou até a sala onde estava a gestora e, após os cumprimentos iniciais, numa espécie de antessala da diretoria, entrevistada e entrevistadora se acomodaram numa mesa ampla com cadeiras confortáveis posicionadas em lados opostos, da mesma forma como na maioria das outras entrevistas.

Durante parte da entrevista, a diretora tentou ser cuidadosa em suas colocações, porém, passado algum tempo ela pareceu ficar um pouco mais à vontade para falar. Havia poucas pessoas na instituição naquele dia, pois além do jogo, havia, ainda, a questão da greve no setor educacional, portanto, nessa entrevista houve apenas uma única interrupção, quase ao final do processo quando um funcionário veio dar um recado para a gestora, mas foi um momento muito breve.

Localizada numa ampla avenida de Uberlândia, a escola é cercada por dois muros. O primeiro, bem ao nível da rua, é construído em tijolos vermelhos e uma parte de cerca em tela que proporciona uma ampla visão, tanto para quem está do lado de dentro da escola, que pode observar parte do que acontece no exterior, quanto para quem vem de fora, que pode ver parte do local. Nessa primeira parte externa da escola tem-se uma grande área de grama verde e várias árvores de grande, médio e pequeno porte que circulam quase todo o perímetro em torno do prédio. Do lado direito há um grande estacionamento onde funcionários e alunos guardam seus veículos durante os períodos das aulas. O jardim é muito bem cuidado e algumas árvores de pequeno porte recebem uma poda diferenciada, o que deixa ainda mais bonita a frente da instituição. A escola é muito bem sinalizada com grandes letras brilhantes confeccionadas em aço inox formando seu nome numa grande parede.



Logo após atravessar o primeiro portão, poucos metros adiante, passando por uma passarela encontra-se o segundo portão, que dá acesso ao interior do prédio da escola. O prédio, todo em alvenaria de tijolos vermelhos e com telhado colonial tem um *hall* de entrada e em suas laterais algumas salas onde funcionam a sala de professores, a secretaria e a sala da direção que está posicionada estrategicamente no centro da escola, com grandes janelas para que quem estiver sentado no interior dessa sala, possa ter uma visão privilegiada de todas as salas da aula e de quem entrar ou sair do prédio da escola. Quase toda a escola pode ser monitorada de dentro dessa sala através da janela e da porta.

Do outro lado, atravessando um grande e belíssimo corredor de tijolos vermelhos, se encontra a cantina da escola, também organizada e com um amplo espaço para que os alunos possam merendar e aproveitar os intervalos e momentos de descontração. Em funcionamento desde o ano de 1979, a escola acolhe 78 funcionários e 945 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, nos ensinamentos fundamental, médio e na Educação de Jovens e Adultos.

#### *A Escola 7*

A sétima entrevista aconteceu numa quarta-feira, no período matutino, na escola localizada numa avenida movimentada da região central de Montes Claros. A instituição é protegida por muros verdes e, ao atravessar o portão depara-se com o prédio de dois pavimentos em alvenaria de tijolos vermelhos, telhado colonial e grandes janelas de metal e vidro claro e portão de metal. Para se ter acesso ao prédio é necessário descer as escadas azuis com corrimão, quase todo o piso da escola é pintado na cor azul. Ao lado das duas escadas, desce um belíssimo jardim com várias palmeiras de porte médio, algumas outras plantas e mais abaixo, uma área de lazer para as crianças com imagens de amarelinha pintadas no chão. Pelo que foi possível observar, as crianças utilizam esse espaço enquanto aguardam seus responsáveis no momento de encerramento do turno escolar. Ao passar pelo primeiro portão e atravessar o seguinte, no *hall* de entrada do prédio, um grande cartaz azul florido com uma frase de incentivo encobre a parede do lado esquerdo. Do lado direito do corredor de entrada, um quadro de avisos, alguns cartazes e um retrato pintado da escola cobrem as paredes.

No pátio interno, várias plantas, outros desenhos de amarelinha no chão e algumas árvores de pequeno porte plantadas em jardineiras. É um pátio de tamanho médio, com uma área descoberta e outra, diante da cantina, coberta pela laje do piso superior, onde as crianças permaneciam em rodas com a professora e realizavam atividades extraclasse ou ensaiavam para algum projeto de dança ou apresentação de teatro. Existem, ainda, nesse espaço, três bebedouros em ótimo estado de conservação.

A vice-diretora G7 já estava à espera da pesquisadora no dia e horário combinados. A escola estava cheia e ela aguardava também a chegada da diretora para mostrar alguns planejamentos pedagógicos semanais e materiais para serem xerocados e que, segundo ela, deveriam ser analisados por ambas antes de serem reproduzidos. A sala da direção, onde aguardávamos a chegada da diretora, é uma sala pequena, com duas mesas, uma para a diretora e outra para a vice e um armário. Trata-se de uma sala bem organizada e com uma grande janela que dá acesso a quem vem pelo lado externo do prédio. Nesse mesmo espaço funcionam ainda a sala da secretária, ao lado da direção, uma sala pequena utilizada para arquivar documentos e um espaço de espera de atendimento com cadeiras e uma parede com muitas fotografias.

Com a chegada da diretora, as devidas apresentações e a conversa das duas gestoras a respeito dos planejamentos pedagógicos semanais, a pesquisadora e G7 passaram para a biblioteca para a realização da entrevista. A biblioteca possui amplas janelas dos dois lados, permitindo a visão para a área externa e para o pátio interno da escola. Posicionada em uma das mesas da sala, lado a lado com a entrevistada, a pesquisadora iniciou o procedimento de coleta de dados. G7 respondeu às questões, transparecendo segurança e equilíbrio durante todo o processo. Na biblioteca, além da pesquisadora e da gestora, havia também uma professora responsável pelo setor.

Aconteceram algumas interrupções durante a entrevista por de várias crianças solicitando empréstimos ou trocas de livros, de uma funcionária da cantina para saber sobre a produção da merenda e de uma funcionária que queria mostrar alguns projetos realizados pela escola. Esta última sempre que podia entrava e mostrava alguma coisa com o aval da entrevistada, e as duas sempre se empolgavam falando de algum projeto realizado ou projeto futuro. A certa altura da entrevista, a gestora solicitou uma pausa para ajudar a observar o recreio e receber duas mães da Associação de Pais e Mestres da escola e apresentá-las à pesquisadora. No momento do recreio a diretora convidou a pesquisadora para conhecer a sala dos professores. Na sala pequena, equipada com uma mesa retangular, várias cadeiras, forno de micro-ondas, geladeira e mesa com computadores, foi possível observar um clima descontraído entre os professores e a gestora, que se reúne com eles à mesa para tomar um café durante o intervalo e conversar informalmente.

Ao final da entrevista, G7, a diretora e a outra funcionária mostraram orgulhosamente algumas pastas com registros de todos os projetos realizados. Em seguida, convidaram a pesquisadora para conhecer a Associação de Pais e Mestres. Na Associação, as duas mães vestindo camisas da APAM (Associação de Pais e Mestres) dividiam os trabalhos. A sala ampla é equipada com estante com coleções antigas de livros, um mural informativo, mesa para

atendimento e reuniões, cadeiras, armário onde são guardadas pastas de arquivo, livros caixa e carnês de contribuição e alguns alimentos arrecadados para a festa junina.

### *A Escola 8*

A oitava entrevista aconteceu, numa segunda-feira, no turno da tarde, na escola localizada em um bairro na região periférica de Sete Lagoas. Essa escola, diferente das outras, não é protegida por muros, mas sim por portões e grades tubulares que deixam exposta ao alcance dos olhos toda a sua fachada. Trata-se de um prédio relativamente bem cuidado, muito bonito e diferenciado dos demais em toda a sua arquitetura. O prédio possui rampas de acesso com corrimão para pessoas com dificuldades de locomoção desde sua entrada até a quadra. Muitas árvores e um jardim bem cuidado embelezam a frente da escola e podem ser vistos por quem passa na avenida. Os corredores são amplos e dão acesso a salas de aulas igualmente espaçosas e mobiliadas com carteiras confortáveis e em bom estado de conservação, quadro branco, ventiladores, armários para organização de materiais pedagógicos e com uma boa iluminação, devido à quantidade de lâmpadas no teto e ao tamanho das janelas, por onde entra bastante luz natural.

Fora das salas, amplos corredores que dão acesso a todos os setores da escola com paredes relativamente limpas adornadas com vários murais onde estão expostos os trabalhos temáticos realizados pelos alunos da escola. Um dos corredores dá acesso a um laboratório de informática equipado com todas as máquinas em bom estado e funcionando bem e com acesso à *Internet*. Segundo a entrevistada, foi nesse ambiente que ela realizou grande parte das atividades virtuais da formação no PNEG. No mesmo corredor, está a sala de professores também muito espaçosa com uma grande mesa para que os professores possam se acomodar, vários escaninhos com chave, mural de informações e grandes janelas que iluminam todo o ambiente.

Ao atravessar esse corredor no outro extremo encontramos a sala de secretaria, uma sala com televisão, aparelho de *Datashow* e várias cadeiras. No mesmo lado existem outras duas salas, uma na qual funciona um tipo de almoxarifado, onde estão guardadas várias caixas contendo material pedagógico, um armário lotado de jogos didáticos e a outra sala, com um belo acervo de estudos de Ciências contendo vários materiais e reagentes, um minilaboratório móvel de Química e Física e diversos *kits* para a realização de estudos sobre o corpo humano, tudo em bom estado de conservação, apesar da gestora alegar que são utilizados com frequência pelos professores. A biblioteca da escola também é um espaço muito amplo, entretanto, o acervo pareceu muito limitado. Nesse ambiente também são encontrados muitos jogos didáticos para o ensino lúdico de Matemática e uma *gibiteca*. Em outro extremo da escola estão a cantina

e o refeitório com grandes mesas e bancos para que os alunos possam realizar suas refeições e uma quadra grande, porém descoberta.

#### 4.2.4 O roteiro de entrevistas

O roteiro de entrevistas (Anexo 2), composto por 29 questões, foi elaborado a partir de três critérios: 1) das mesmas dimensões que orientaram a estruturação do survey; 2) da análise obtida das respostas fornecidas pelos 74 cursistas ao questionário; 3) da revisão de literatura que versou sobre a gestão democrática, formação de gestores escolares, políticas públicas educacionais e de formação docente e continuada, avaliações externas e qualidade da educação, *accountability*, trabalho docente. No processo de revisão de literatura, as três dimensões supracitadas se desdobraram em sete categorias que nortearam a adequação e ajustes do roteiro de entrevistas e sua posterior análise e da base de dados do *survey*. As dimensões e respectivas categorias, foram organizados e dispostos no quadro 8 na seguinte ordem:

- Dimensão 1: O trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola
  - Trabalho do gestor
  - Participação democrática na escola
  - Redes (ações) de cooperação técnico-pedagógica
  - Autonomia da escola
- Dimensão 2: Concepções de gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo
  - Gestão dos processos administrativos da escola e Gestão dos processos pedagógicos da escola
  - Avaliações externas e qualidade da educação
- Dimensão 3: Os efeitos do curso para a prática do gestor na escola
  - Formação do gestor escolar

A esses dados, foram acrescentados descritores que auxiliaram na classificação das informações obtidas através dos dados e sua posterior análise, e que facilitaram a busca por dados bibliográficos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 8: Dimensões e categorias estruturadores do questionário, da entrevista e da análise dos dados

Dimensões	Categorias de análise	Descritores	Questões do <i>survey</i>	Questões do roteiro de entrevistas	Detalhamento do roteiro de entrevistas
(1) o trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola	Trabalho do gestor	Organizar, planejar e avaliar ações docentes tanto em nível pedagógico quanto em nível de organização escolar. Identificar e possibilitar relações presentes na escola compreendendo outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA; HYPÓLITO).	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6	11a, 11b, 11c 22, 25d	Nessa parte o gestor é estimulado a discorrer também sobre sua condição de gestor e no desenvolvimento de seu trabalho de forma temporal (antes e depois da formação) na utilização de resultados da avaliação externa, nas formas de lidar com indisciplina, na inovação de práticas pedagógicas e na minimização de conflitos.
	Participação democrática na escola	Forma de provimento do cargo do gestor. Existência e reuniões do Colegiado Escolar. Existência e reuniões do Conselho de Classe. Reuniões pedagógicas. Existência e forma de construção do Projeto Político Pedagógico. Reuniões de pais. Participação e apoio de pais. Participação e apoio da sociedade na escola. Relação de identidade entre escola e população. Mediação de conflitos. Existência de Associação de Pais e Mestres. Existência de grêmios estudantis. Diálogo com os alunos. Minimização da indisciplina. (PARO; MELO; OLIVEIRA; BRUNO; CURY; LIBÂNEO; DOURADO)	5.7, 5.9, 7.3, 7.4, 7.5, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9	8, 9 10a, 10b, 10c, 10d	Questões que abordaram a participação democrática dos sujeitos internos e externos ao ambiente escolar, o relacionamento do gestor com órgãos superiores do sistema de ensino. Essa parte da entrevista segue trazendo questionamentos sobre o conhecimento adquirido pelo egresso durante a disciplina Projeto Vivencial desenvolvida no curso, a relação desse aprendizado com o Projeto Político Pedagógico da Escola e, por fim, sobre a participação do Colegiado Escolar.
	Redes (ações) de cooperação técnico-pedagógica	Processo de intercâmbio contínuo e sistematizado das práticas escolares. Trocas de experiências com outros gestores. Parcerias entre escolas (PARO; LÜCK).	5.6, 5.8, 7.6.4	24a, 24b, 24c, 24d, 24e	Perguntas sobre a autonomia da escola nos sentidos financeiro, administrativo e pedagógico e com uma pergunta específica sobre o gestor se perceber mais centralizador ou descentralizador na tomada de decisões. O objetivo foi levar o entrevistado a pensar sua atuação junto aos outros atores do processo de ensino-aprendizagem como alunos, pais, professores e funcionários em geral, membros da comunidade externa e serviço de inspeção da Superintendência de sua regional de ensino e as contribuições de alguns desses sujeitos na gestão da escola.
	Autonomia da escola	Existência de diálogo com a SRE. Falta de autonomia perante a SRE. Educando autônomo e reflexivo. Utilização dos recursos financeiros. Associação de Pais e Mestres. Grêmios estudantis. Falta de autonomia para flexibilizar o currículo. Autonomia na escolha de materiais e métodos. Autonomia nas formas de avaliação institucional. (BARROSO; LUCK; PARO; GATTI)	5.10	12a, 12b 13, 14 25b, 25c, 25e, 25f, 25g, 25h 26a, 26b, 26c 27	

(2) Concepções de gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo	Gestão dos processos administrativos da escola	Dinâmicas de administração de pessoal. Funcionamento das dependências do prédio. Verificação de utilização dos espaços da escola. Verificação das condições física do prédio da escola. Administração dos recursos financeiros. Uso racional de recursos. (LÜCK; PARO).	7.1, 7.2, 7.6.1, 7.6.2, 7.6.3	23a, 23b, 23c, 23d, 23e, 23f, 23g, 23h, 23i, 23j, 23k, 23l, 23m, 23n, 23o, 23p, 23q, 23r, 23s, 23t, 23u	Perguntas cujo objetivo foi estimular o entrevistado a discorrer, de forma temporal, sobre sua percepção a respeito do seu trabalho na gestão antes e depois da formação. Tais questionamentos visaram esclarecimentos de questões relacionadas ao planejamento e organização do trabalho escolar, a gestão dos eixos administrativo, financeiro e pedagógico da escola.
	Gestão dos processos pedagógicos da escola	O papel pedagógico do diretor. Administração articulada com objetivos escolares. Implementação de objetivos educacionais em clima de coletividade. O diretor como coordenador de mudanças. Mediação e avaliação das práticas pedagógicas. (PARO; LIBÂNEO; LÜCK; TEIXEIRA; GANDIM; CANÁRIO)			
	Avaliações externas e qualidade da educação	Escola eficiente e eficaz. Reforma estatal. Políticas educacionais. Melhoramento escolar. (BROOKE; SOARES; SANDER).	5.3, 5.4, 5.11, 5.12, 5.13	7, 15, 16, 17, 18 19a, 19b, 19c 20a, 20b, 20c 21, 22, 25a	
(3) os efeitos do curso para a prática do gestor na escola	Formação do gestor escolar	Formação inicial. Interesse pela educação. Tempo de trabalho na educação. Tempo de atuação na função atual. Busca por outros cursos. Situação funcional. Capacitação para atuação nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola. Conhecimento de teorias e práticas educacionais. Desenvolvimento da postura crítica. Percepção da escola como instrumento de transformação social. (PARO; GRACINDO; LÜCK; TEIXEIRA; AGUIAR)	5.1, 5.2, 5.5, 5.14	1a, 1b 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g, 2h, 2i 3a, 3b, 3c, 3d, 3e 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 4g, 4h 5, 6,	Perguntas feitas com o propósito de identificar os entrevistados, as condições que possibilitam verificar o envolvimento do gestor com sua unidade escolar. Foram levantadas informações a respeito da área de formação do gestor, tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho na escola e na função frente à escola. Também são abordadas questões cujo interesse é elencar os motivos que levaram o entrevistado a ingressar na profissão docente e na função atual. A caracterização do perfil do entrevistado tem sequência com a abordagem de questões referentes ao curso de Especialização em Gestão Escolar, onde os egressos são questionados a respeito de sua motivação para ingressar no curso, suas expectativas e dificuldades em relação ao mesmo.

Fonte: Elaboração própria.

### 4.3 Procedimentos de análise dos dados da pesquisa

Os procedimentos de análise dos dados da pesquisa foram subdivididos em duas fases: 1) a fase da pré-análise da base de dados do *survey* e 2) a análise de dados de forma mais aprofundada realizando um cruzamento entre os dados do *survey* com as respostas dos gestores às entrevistas, tomando como eixo orientador as dimensões, categorias e descritores apresentados no Quadro 8 e a integração da análise à literatura pesquisada.

De acordo com Gil (2008), a interpretação dos dados e sua análise são dois processos intimamente relacionados e, o que se procura na interpretação, é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que é possível a partir da ligação harmoniosa desses dados com os conhecimentos disponíveis, derivados, sobretudo, de teorias. Para o autor, não se pode negar a utilidade de procedimentos estatísticos, que devem, sempre que possível, ser utilizados nas pesquisas sociais sem temor. Entretanto, a interpretação dos resultados de uma pesquisa requer do pesquisador um avanço além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo, que possa dotá-los de sentido.

Tal universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão de literatura, cuja bagagem informacional contribui para que o pesquisador formule e delimite o problema e construa hipóteses que o auxiliarão na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. “Mediante o auxílio de uma teoria pode-se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações, um grupo de suposições sobre o efeito dos fatores sociais no comportamento e um sistema de proposições sobre a atuação de cada grupo” (GIL, 2008, p. 178).

Tomando como ponto de partida os objetivos da pesquisa apresentados na Introdução, a principal preocupação metodológica da análise dos dados foi conseguir correlacionar, de forma abrangente e significativa, os dados levantados a partir das respostas ao *survey* com o que os gestores entrevistados responderam durante as entrevistas, sobre a forma como ocorre a gestão de suas escolas e os conhecimentos adquiridos por eles a partir da formação no PNEG. Assim, todas as ações relacionadas à análise dos dados precisavam garantir que a associação entre os dados dos instrumentos de pesquisa e a literatura pesquisada fornecessem o máximo de respostas esperadas à questão levantada no início desta investigação: *a partir da percepção dos egressos do PNEG na UFOP, quais foram os possíveis efeitos e desdobramentos produzidos pelo programa na gestão das escolas públicas atendidas?*

Realizada a coleta de dados do *survey*, foi iniciado o tratamento quantitativo dos dados, com a criação de gráficos específicos para cada questão respondida (usando o programa Excel), os quais possibilitaram uma visão panorâmica das respostas dos egressos e o surgimento das observações iniciais e dos primeiros relatórios. Assim, a partir dessa pré-análise foi iniciado um primeiro contato com os dados da pesquisa, fazendo surgir as primeiras impressões e orientações a respeito do assunto pesquisado e foi possível planejar as etapas seguintes relacionadas à formulação do roteiro de entrevistas e, posteriormente, à análise e cruzamento dos dados dos dois instrumentos de pesquisa.

Após a realização das entrevistas e transcrição dos relatos dos gestores, tendo em mãos os dados proporcionados pelos dois instrumentos de pesquisa, utilizamos diversas técnicas da abordagem qualitativa, como a decisão sobre a ordem das categorias a serem analisadas, de forma a conseguir alcançar maior fluidez no tocante à leitura do texto, decodificação e fichamento dos documentos que seriam utilizados para dar significado e embasamento às análises e seleção e sistematização dos dados quantitativos e dos excertos dos relatos que subsidiaram as análises apresentadas no quinto capítulo desta dissertação<sup>63</sup>.

É importante ressaltar que desde a concepção dos objetivos desta pesquisa, passando pela sistematização dos dados do *survey*, pela seleção dos candidatos à entrevista, pela formulação do roteiro de entrevistas, pela realização das entrevistas, chegando finalmente à análise dos dados, as abordagens quantitativa e qualitativa coexistiram e se complementaram. Desta forma, procuramos dar significado especial a cada etapa do processo de pesquisa, a partir da descrição minuciosa e abrangente de todas as etapas desde o planejamento da coleta de dados até seu tratamento; da seleção criteriosa das fontes literárias; da busca e da inserção de palavras-chaves que, servindo como instrumentos de codificação, ajudaram a ordenar o processo de escrita; com a utilização do conteúdo disposto no quadro 8 durante todo o processo da análise propriamente dita, que será apresentada no capítulo a seguir.

---

<sup>63</sup> As entrevistas realizadas entre os meses de junho e julho de 2018 totalizaram 688 minutos que resultaram em 193 páginas de transcrição.



## CAPÍTULO 5 O PNEG NA UFOP: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

O objetivo desse capítulo foi analisar os dados obtidos de maneira a evidenciar as percepções dos entrevistados sobre os efeitos da formação e seus desdobramentos nos processos de gestão das escolas atendidas pelo PNEG na UFOP. Para tanto, foram analisados o *survey* aplicado aos 216 egressos da turma 2015-2016 do PNEG-UFOP e as entrevistas realizadas com integrantes de equipes de gestão de oito escolas públicas estaduais e municipais. Foram analisadas as questões dos blocos II, III e IV do questionário<sup>64</sup>, distribuídas no instrumento conforme as seguintes temáticas:

Bloco II – contribuição do curso em relação às práticas cotidianas do gestor na escola;

Bloco III – percepção sobre o trabalho do gestor escolar; e

Bloco IV – a gestão da escola.

Os dados aqui discutidos advêm da análise de um total de 74 respostas aos questionários, o que equivale a 34,25% do total enviado<sup>65</sup> e das entrevistas realizadas com oito pessoas, no período de 20 de junho a 9 de julho de 2018, ocorridas nos espaços das escolas onde os entrevistados exerciam seus cargos à época, nas equipes de gestão escolar.

Durante a análise dos dados da pesquisa apresentada neste capítulo, no intuito de problematizar os resultados da pesquisa e de proporcionar melhor fluência ao texto, recorreremos à literatura consultada que tomou como objeto de estudo a gestão escolar democrática, a formação de gestores escolares, políticas públicas educacionais e de formação docente e continuada, avaliações externas e qualidade da educação, políticas de *accountability*, trabalho docente. Diante disso, a análise aqui empreendida se desdobra conforme as categorias emergidas da empreitada de realização das leituras, das três dimensões e dos itens do *survey*, conforme exposto no Quadro 8<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> As respostas do bloco I do *survey* foram dispensadas para essa análise, uma vez que dizem respeito à avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar e não estão diretamente relacionadas aos efeitos do curso sobre a gestão das escolas atendidas pelo Programa.

<sup>65</sup> O quantitativo de retorno é favorável, tendo em vista que atende ao percentual de retorno mínimo (25%) de questionários (MARCONI e LAKATOS, 2005).

<sup>66</sup> Cabe destacar que, para garantir a fluidez da leitura do capítulo de análise, a ordem das seções segue a mesma disposição das dimensões e categorias dispostas no quadro 8.

## 5.1 O trabalho cotidiano do gestor e os papéis desempenhados na escola

### *O trabalho do gestor*

Para analisar o trabalho do gestor escolar é importante fazer uma breve discussão a respeito da configuração do trabalho docente, sobre o trabalho realizado na escola e sua organização que envolve, um conjunto de práticas sociais, controles, divisão de trabalho, diversificados papéis e níveis hierárquicos, relações de poder e um conjunto de ações que possibilitam seu funcionamento e incidem sobre a realização do trabalho no cotidiano escolar.

Os papéis e as funções desempenhadas pelos atores do contexto educacional perpassam um conjunto de afazeres, como a organização das atividades escolares, elaboração e aplicação de aulas, sistematização e preparação de horários, concepção de procedimentos didático-pedagógicos e de formas de avaliar, aferição e registro de resultados, organização e envio de relatórios de prestação de contas aos sistemas das esferas superiores de ensino, dentre outros. Ademais, segundo Augusto (2004), esse trabalho envolve, além das funções já realizadas em sala de aula, das práticas didático-pedagógicas, de todo o conjunto de práticas escolares ligadas ao contexto do ensino e da aprendizagem, do planejamento, da elaboração de projetos pedagógicos, da participação em conselhos escolares, da discussão de temas curriculares e de processos de avaliação, também um corpo de conhecimentos técnico-pedagógicos, normas e valores e ainda, aspectos ligados à organização do processo de trabalho escolar e ações pedagógicas próprias da gestão escolar.

Dessa forma, conforme exposto por Oliveira (2003), o trabalho docente não é mais definido como atividade em sala de aula, já que alcança, além disso, também a gestão da escola e amplia o seu âmbito de compreensão, o que acarreta uma complexidade maior para o campo das análises e ações no que se refere à dedicação da equipe docente, técnica, pedagógica e de toda a comunidade escolar, interna e externa.

De acordo com Hypólito (1991), uma renovação das funções exercidas na escola, na máquina burocrática e nas relações de poder ocasionam modificações nessa organização e no trabalho escolar, o que, conseqüentemente, implica alterações nas condições de trabalho docente. O perfil do professor, conforme argumenta Augusto (2004), acrescido agora de novas funções, exige desse profissional competências para elaborar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer métodos para recuperar a aprendizagem dos alunos de menor rendimento.

Nesse contexto, as reformas educacionais vistas como respostas aos problemas como o fracasso, a ineficiência e precariedade dos sistemas educacionais e dos resultados escolares, e

como meios de alcançar mais eficiência e produtividade, trouxeram como consequências, segundo Ball (2002), mecanismos de reforma dos próprios professores e mudanças no significado de ser professor. Uma reforma em que “[...] estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (BALL, 2005, p. 546).

Dentro dessa reconfiguração do trabalho docente, Oliveira (2002) argumenta que a organização do trabalho escolar pode ser compreendida como um conceito econômico diretamente associado à divisão do trabalho na escola, como uma forma específica de organização do trabalho submetido à ótica do capitalismo, onde os insumos, objetos e meios de trabalho estão submetidos à finalidade da produção sob o signo do capital. É o trabalho que Tardif e Lessard (2009) classificam como “atividades burocráticas racionais”, voltado para a racionalidade instrumental e planejada, cujo sucesso e coordenação eficaz dos meios e dos fins são o objetivo final.

Tardif e Lessard (2009) constatarem que o trabalho docente, em meio a essas transformações em que as organizações se caracterizam pelo caráter socioeconômico do trabalho, representa um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista, e que os agentes escolares ocupam lugar central na organização socioeconômica do trabalho. Para além de sua importância dentro das variáveis econômicas, o impacto do ensino sobre a sociedade diz respeito ao processo de renovação das funções sociotécnicas e à distribuição e partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade, e é, neste contexto, que se realiza a análise do trabalho do gestor escolar, levando-se em conta as modificações nas relações de trabalho dos profissionais da educação e as novas configurações das formas de trabalho docente.

Isto posto, a discussão aqui empreendida centrou-se no papel do gestor escolar e em sua atuação dentro do complexo contexto da realidade escolar após o processo de formação no PNEG, tendo em vista que o trabalho desse ator visa ao acompanhamento contínuo do cumprimento das metas da escola, monitorando as ações e participações dos diversos atores do universo escolar, introduzindo reajustes ocasionais, cuidando para que a equipe esteja alinhada e trabalhando de forma coletiva, zelando para que a autonomia da escola e a gestão democrática se tornem realidade.

Convidados a responderem ao *survey*, os gestores escolares foram submetidos a uma série de perguntas a respeito de sua percepção sobre seu trabalho na gestão educacional. A fim de sintetizar alguns dados deste instrumento de coleta, a Tabela 4 foi elaborada com base na frequência de respostas desses gestores no tocante ao seu entendimento sobre a natureza de suas funções à frente da direção escolar.

Tabela 4: Importância do trabalho de gestão escolar na visão do egresso

Amostra (216 respondentes)					
<b>Uma parte importante do meu trabalho é:</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Não se aplica</b>
<i>Instruir os novos professores sobre as diretrizes educacionais e administrativas adotadas pela escola.</i>	0%	0%	16%	83%	1%
<i>Servir de ligação entre a secretaria de educação e minha escola.</i>	0%	1%	20%	73%	6%
<i>Verificar se todos cumprem as regras.</i>	0%	7%	30%	59%	4%
<i>Solucionar problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas.</i>	3%	4%	38%	50%	5%
<i>Zelar por um bom ambiente de trabalho na escola.</i>	0%	1%	8%	89%	2%
<i>Coordenar as equipes pedagógica e docente para que o planejamento e execução das ações da escola aconteçam.</i>	1%	14%	0%	84%	1%

Fonte: elaboração própria.

Conforme o exposto na tabela 4, grande parte dos gestores manifestou considerar como atribuição importante de seu trabalho instruir os (novos) professores sobre as diretrizes educacionais e administrativas adotadas pela escola (83%).

Nesse sentido, uma questão relevante evidenciada pelos dados das entrevistas está relacionada à rotatividade docente no âmbito das escolas. A rotatividade, também conhecida como *turnover*, segundo Pereira Jr. e Oliveira (2016), refere-se ao giro de profissionais dentro de uma determinada organização, levando-se em consideração tanto as entradas quanto as saídas de funcionários. A rotatividade docente nas escolas pode ser explicada por fatores que vão desde uma mobilidade interna às redes e ao sistema, quando os professores optam por mudar de escola em virtude de fatores pessoais ou profissionais, na busca pela melhoria de suas condições de trabalho, ou até mesmo por razões de maior comodidade em termos de localização geográfica, ou em função de abandono da profissão.

Nesse contexto, no âmbito das escolas públicas, manter o corpo docente sob sua responsabilidade, informado e integrado sobre as normas e diretrizes educacionais da escola torna-se um desafio para o trabalho da gestão quando esta se depara com situações como a

questão do regime de contrato temporário adotado pelas Secretarias de Educação Estadual e a instabilidade, muitas vezes, causada pela rotatividade contratual dos professores. Diante de problemas como o da rotatividade docente, o gestor pode se deparar com dificuldades para conseguir manter o fluxo de trabalho dentro das escolas, como é possível observar nos relatos dos entrevistados:

(G6) Porque enquanto escola pública, a nossa contratação de profissionais da escola muda todo ano. Nós não temos 50% de professores efetivos!

(G3) [...] **a gente tem um problema no estado, de rotatividade.** Você não tem pessoas que ficam o tempo todo com você, porque nós temos um modelo de designação em que eu não posso escolher. Ano passado foi bom ainda, esse ano era o ano que eu queria introduzir mais essa experiência que nós tivemos [referindo-se ao Projeto Vivencial], queria ficar mais reunido com os professores:: (grifos nossos).

Conforme argumentam Pereira Jr. e Oliveira (2016), a rotatividade dos professores apontada pelos diretores escolares como um dos problemas enfrentados, ocorre em cerca de um terço dos estabelecimentos educacionais no país (32,6%), segundo os microdados da Prova Brasil de 2011 relativos ao Questionário do Diretor. De acordo com microdados mais atualizados, do ano de 2017, segundo as respostas dos 71.514 diretores que responderam ao Questionário do Diretor a respeito do percentual de professores com vínculo estável em suas escolas, tem-se o seguinte panorama:

Tabela 5: Percentual de professores com vínculo estável nas escolas

	Esfera Municipal	Esfera Estadual
Menor ou igual a 25%	12%	18%
De 26% a 50%	12%	19%
De 51% a 75%	14%	22%
De 76% a 90%	22%	23%
De 91% a 100%	40%	18%

Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>.

Cabe ressaltar que a questão da rotatividade docente é um problema que não apenas atinge a organização da escola como um todo, mas é também um fator responsável pela precarização do trabalho docente cotidiano. Um trabalho precário que, conforme sublinha Augusto (2004, p. 156), “[...] se caracteriza por flexibilização de regras de contratação (contratos atípicos,

temporários e independentes), menores salários, menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho, menos direitos sociais”.

Tal precarização materializa-se de forma contundente quando se observa professores com direitos trabalhistas comprometidos, muitas vezes, desestimulados pela ansiedade ocasionada pela falta de segurança, associada à descontinuidade de seu contrato, ou pela insatisfação e desânimo associados à impossibilidade de prestar continuidade ao trabalho iniciado na escola. A esse respeito, Lélis e Souza (2012, p. 364) defendem que “[...] conseqüentemente, o profissional professor torna-se um sujeito cansado, alienado, letárgico, desmotivado, descrente, desesperançoso, apático, a-profissional. Não ocasionalmente adoece, falta ao trabalho, chegando, até, por vezes, a substituí-lo por outra atividade laboral”.

Ainda em relação ao *turnover*, Pereira Jr. e Oliveira (2016) apontam-no como responsável pela perda de produtividade e por impactar de maneira negativa na motivação pessoal e no comprometimento dos funcionários nas organizações, por se tratar de uma situação que além de assegurar pouco ou quase nada ao docente, ainda lhe acarreta ansiedade pelo medo de perder o trabalho, e desânimo e frustração, pela incerteza de poder continuar seus projetos e planos didáticos.

Oliveira (2002) argumenta que, para se realizar uma avaliação de como as unidades educacionais têm sido capazes de reter seu corpo docente, é importante compreender que as condições de trabalho no processo escolar são determinadas pela infraestrutura da escola – meios, equipamentos, recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades – e por aspectos vinculados aos princípios e objetivos institucionais da escola, condições essas relativas à organização do trabalho escolar e à própria organização da escola, aspectos distintos que se articulam no processo de trabalho.

Sob o contexto explicitado, podemos refletir como estas questões podem repercutir também no trabalho do gestor e na perspectiva de democratização dos espaços escolares, respaldados pelos argumentos de Lélis e Souza (2012, p. 364):

A precarização produzida por esses processos impede a participação legítima dos professores na vida da escola, fragilizando o processo de democratização, afastando o docente de qualquer possibilidade de ser presente, de forma esclarecida, na gestão da instituição. Sob os efeitos da precarização, o professor desempenha um papel alienado na gestão, “de corpo presente [...]”.

Além da questão da rotatividade dos professores, outras situações podem nos fazer pensar na precarização do trabalho docente. Situações essas que acabam por ampliar as dificuldades de efetivação do conhecimento emancipatório e, conseqüentemente, da qualidade do ensino

prestado. Dentre elas podemos citar as condições salariais insatisfatórias, o que conforme Sampaio e Marin (2004), é um fator que incide de forma significativa e inquietante sobre a precarização do trabalho docente, visto que a pauperização profissional é também a pauperização da vida pessoal e das relações de vida e de trabalho do docente, sobretudo no que diz respeito ao acesso a bens culturais.

O reconhecimento de que o progresso e a qualidade da educação dependem “[...] primordialmente das qualificações e competências do corpo docente [...]” se faz presente nas recomendações da Unesco (1966), em documento relativo ao estatuto e situação docente. Assim, de acordo com os princípios gerais do referido documento, a realização das finalidades e objetivos educacionais exigem “[...] que os professores desfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece” (OIT/UNESCO, 1966, p. 26).

Visto como um dos principais empecilhos à melhoria da qualidade da educação brasileira, atualmente, o piso salarial dos professores, de R\$2.298,80<sup>67</sup>, refere-se ao mínimo a ser pago aos profissionais docentes iniciantes na carreira, equivalendo à carga horária de 40 horas semanais. Apesar de instituído em lei – o piso salarial nacional do magistério foi instituído pela Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 – várias gestões no país alegam passar por diversas dificuldades e com isso, ainda não cumprem o pagamento do piso salarial nacional do magistério. Em diversos outros casos, alguns gestores estaduais e municipais, apesar de conseguirem pagar o mínimo estabelecido, lidam com questões de atrasos salariais ou parcelamentos dos vencimentos dos servidores, ocasionando insatisfação por parte desses e culminando em greves e paralisações no setor educacional, conforme ilustra o relato de uma entrevistada:

---

<sup>67</sup> Em janeiro de 2017 o piso salarial dos professores sofreu um reajuste de 7,64%, passando de R\$ 2.135,64 para R\$ 2.298,80 reais. Mais informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43931-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7-64-indice-acima-da-inflacao>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

(G6) Em 2011, nós fizemos uma greve aqui em Uberlândia<sup>68</sup> e na nossa escola de 112 dias. (...) Esse ano [2018], (...) nós não estávamos recebendo, os salários estavam parcelados, eu estava justificando para eles [para os alunos, pais e responsáveis] que nós não tínhamos uma data de retorno, porque dependia de o governo pagar a gente (...).

Segundo Oliveira e Melo (sd, p. 13), “[...] as questões salariais e de caráter profissional, atinentes à defesa dos direitos trabalhistas são as mais presentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Essa predominância se justifica pelo crescente quadro de precarização do trabalho a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos”. Sampaio e Marin (2004) argumentam que mesmo com uma discreta melhoria da situação salarial brasileira da atividade docente por meio de incentivos e adicionais por tempo de serviço ou de qualificação, os salários dos nossos docentes ainda permanecem em posição inferior, quando comparados aos de outros países.

Adicione-se à carga ocasionada por esses fatores, que dentre as diversas funções e responsabilidades exercidas pelo gestor escolar, promover a gestão dos docentes e da equipe pedagógica da escola talvez seja um dos grandes desafios para a execução do trabalho desse profissional. Nesse contexto, retomando os dados do *survey*, 84% dos gestores (Tabela 4) julgou ser parte relevante de suas funções à frente da equipe de gestão, coordenar as equipes pedagógica e docente para que o planejamento e execução das ações da escola aconteçam e, conseqüentemente, a efetivação do conhecimento emancipatório e da qualidade educacional possam se concretizar.

Em um trabalho colaborativo, a gestão juntamente com suas equipes de coordenação pedagógica e docente devem se unir para implementar as políticas públicas de educação e lutar por uma educação que resulte em níveis cada vez maiores de qualidade. Contudo, de maneira geral, é ao diretor a quem cabe a liderança, o gerenciamento do trabalho e a articulação de todos os outros profissionais da escola para que a aprendizagem dos alunos seja de fato alcançada. É esse ator quem responde, legalmente e pedagogicamente, pela escola.

---

<sup>68</sup> No dia 08 de junho do ano de 2011, foi iniciado na rede estadual de Minas Gerais, em uma assembleia com mais de 10 mil trabalhadores em educação um movimento de greve que ficaria conhecido como uma greve histórica dos trabalhadores mineiros, terminando no dia 27 de setembro, quando completaria 112 dias de paralisação. O movimento se deu em virtude da não aceitação de 153 mil educadores com a política remuneratória do estado, então gerenciado por Antônio Anastasia (PSDB), que oferecia o subsídio como sistema de remuneração. Os servidores preferiram continuar com o antigo sistema, mais adequado à Lei do Piso, por possuir salário inicial e gratificações, tal como previsto na referida lei. Em 08 de março de 2018 teve início uma nova greve no estado, com a categoria dos educadores reivindicando o cumprimento de acordo salarial estipulado pelo governador Fernando Pimentel (PT) no ano de 2015. Além disso, questionava-se o parcelamento dos salários, do 13º salário, a ausência de repasses para o Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), passivos da carreira, férias-prêmio para quem se aposentou, entre outros problemas.



Aos problemas relacionados ao excesso de responsabilização do gestor pelas dificuldades gerados no contexto escolar, somam-se os entraves referentes à relação entre a gestão das escolas e os serviços prestados pelos órgãos superiores da educação. Por órgãos superiores educacionais no universo desta pesquisa, entende-se a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e seus órgãos diretamente subordinados, as Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

A Secretaria de Estado de Educação tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado no que diz respeito à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, a redução das desigualdades regionais, a equalização de oportunidades e o reconhecimento da diversidade cultural. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) possui, além do chamado órgão central, localizado na cidade administrativa Tancredo Neves, em Belo Horizonte, quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino – SRE – sendo três delas metropolitanas, que atendem Belo Horizonte e região, e outras quarenta e quatro distribuídas pelo interior do estado de Minas Gerais.

A função de cada uma dessas quarenta e sete SREs é exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, de orientação normativa, de cooperação, articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, sendo responsável pelo atendimento às escolas estaduais e particulares, bem como às redes de ensino municipais de um determinado grupo de municípios que compõem sua jurisdição (STROPPIA, 2012).

Nesse contexto, no que diz respeito à relação entre a gestão das escolas e os serviços prestados pelos órgãos superiores de educação, 73% dos gestores, ao responderem ao *survey*, concordaram totalmente serem eles os principais agentes de ligação entre Secretaria de Estado de Educação e a escola. Entretanto, quando questionados sobre sua relação com a Superintendência Regional de Ensino e o processo de apoio recebido na escola por parte desse órgão e de sua profissional representante a serviço da escola, a Inspetora Escolar, o relato de G5 não trouxe perspectivas muito favoráveis. O entrevistado G5 relatou diversos problemas em relação à SRE de sua jurisdição e queixou-se da falta de participação efetiva e ausência de um suporte por parte da SRE e da Inspeção Escolar:

(G5) A nossa Superintendência de Educação passa por uma situação complicada, politicamente falando. Nós estamos sem o superintendente oficial, porque ele não fez a prova para superintendente, então, ele não poderia ter o cargo de superintendente. Ele está com outra denominação que deram para ele, é um diretor pedagógico, por não ter feito essa prova. E ele foi uma indicação política. Então, **hoje, a nossa Superintendência deixa muito a desejar, até mesmo em termos de convivência e de diálogo.** [...] Nós tivemos que passar esse ano e no ano anterior por situações com funcionários bem complicados que não estavam correspondendo ao que nós esperávamos, e houve bastante resistência da Superintendência em nos ajudar:: **nós passamos esse ano por uma inspetora também que não foi muito fácil, foi difícil resolver, nós conseguimos resolver teimando::** não tem um mês que nós conseguimos uma inspetora:: (grifos nossos).

Depreende-se dos dados, que os gestores entrevistados se sentem desamparados em seu trabalho nas escolas e não são raras as ocasiões em que demonstram necessitar de um pouco mais de parceria e assessoria por parte dos órgãos administrativos, mais apoio e suporte por parte das SREs e dos serviços de Inspeção Escolar, de modo a proporcionar a decisão coletiva por parte atores envolvidos no processo educacional e de se promover a melhoria da qualidade do trabalho do gestor e dos resultados educacionais nas escolas.

Segundo Augusto e Oliveira (2011, p. 317) deveria haver, por parte do serviço de inspeção, “[...] a partir do conhecimento do cotidiano escolar, uma atuação no sentido de orientar e apoiar a ação educacional, e constituir-se em um elo entre as escolas e o sistema educacional [...]”, representando um canal no sentido não apenas de correia de transmissão, mas sim de fazer circular as informações, acompanhando as práticas educativas e administrativas da escola, orientando e apresentando alternativas em plena conexão com os profissionais das escolas.

Dentro dessa complexa realidade, o gestor escolar se depara com exigências profissionais, muitas vezes, duras, suscitando desmotivação e descrença em relação ao significado da escola e da educação, como reiterou G3 em seu relato:

(G3) **A escola não tem sido um lugar de reflexão [...], esse monte de conteúdo, esse monte de disciplina, esse monte de projeto, isso é como se fosse uma casa aonde o tempo todo há um barulho e você não consegue dormir, você vive cansado! [...] não tem tempo para a gente se reunir, é barulho o tempo todo. A educação está perdendo a formação humana por causa dessa correria. É um tumulto permanente, não há paz...** (grifos nossos).

Em um contexto em que o gestor é confrontado, a todo instante, com situações de violência, diversos tipos de conflitos eminentes, depredação do prédio escolar, assistência à clientela, aos professores, aos pais e intermediação entre a escola e os órgãos superiores, o

excesso de responsabilidades pode se tornar uma sobrecarga para o trabalho realizado por eles, que pode, em diversas ocasiões, exceder o conjunto de horas previsto para sua jornada de trabalho. É o que relatou a diretora G6 a respeito do tempo destinado à prestação de contas e de informações por meio de relatórios de sua escola:

(G6) Esse tempo que a gente está aqui, oficial, é extremamente mentiroso! (...) Porque você tem que trabalhar em casa, se você não trabalhar em casa, não sai! Quantas vezes você trabalha de madrugada, igual agora, para migrar o censo:: eu colocava o relógio despertar às 3 horas da manhã! Para que os dados fossem migrados, para que você não perdesse verba! Porque tudo vem, toda e qualquer verba vem em relação ao quantitativo de alunos. Se não for migrar os dados para o censo, eu fico sem verba, eles não sabem quantos alunos eu tenho:: e aí? Então é algo que nós temos que fazer. **Agora, colocar o relógio para despertar às 3 horas da manhã porque você não consegue fazer isso no seu horário de trabalho, é o cúmulo do absurdo!** [grifo nosso].

A esse respeito, Werle (2001) argumenta que ao realizar um trabalho, o indivíduo faz “uso de si”, de seus recursos, o que permite produzir intervenções e transformar a realidade. Para a autora, não há possibilidade de realizar um trabalho com inteira impessoalidade, visto que a constituição de si mesmo como pessoa decorre também do trabalho realizado. “E o gestor escolar, podemos dizer, vive e responde a esta *dramatique*<sup>69</sup>, de forma viva e dinâmica, quando atende a pais, intervém numa contenda entre alunos, interage com professores, participa de reuniões, dentre outras situações” (WERLE, 2001, p. 157).

De acordo com Augusto (2004), as mudanças nas exigências do trabalho docente agregaram maiores responsabilidades, tornaram os papéis dos atores educacionais mais difusos e as estratégias de avaliação diversificadas. Com isso, o docente é levado a empreender cada vez mais esforços em tarefas em condições que podem ser ao mesmo tempo estáveis e também desgastadas e desgastantes. As situações em que as cargas horárias docentes extrapolam as horas previstas para a realização das atividades a desempenhar, segundo a autora, representam a intensificação do trabalho, um tempo despendido além do tempo de trabalho determinado e representam situações de exploração desses profissionais.

Em síntese, o que se depreende dessa discussão é que em seu trabalho, o gestor se vê frente a um conjunto de tarefas desafiadoras e difíceis, tendo em vista a complexidade do papel

---

<sup>69</sup> “*Dramatique*: situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao se escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à idéia de que o trabalho, para a maioria dos trabalhadores, é uma atividade simples de ‘execução’, que não envolve realmente sua pessoa” (SCHWARTZ, 1998, p. 104).

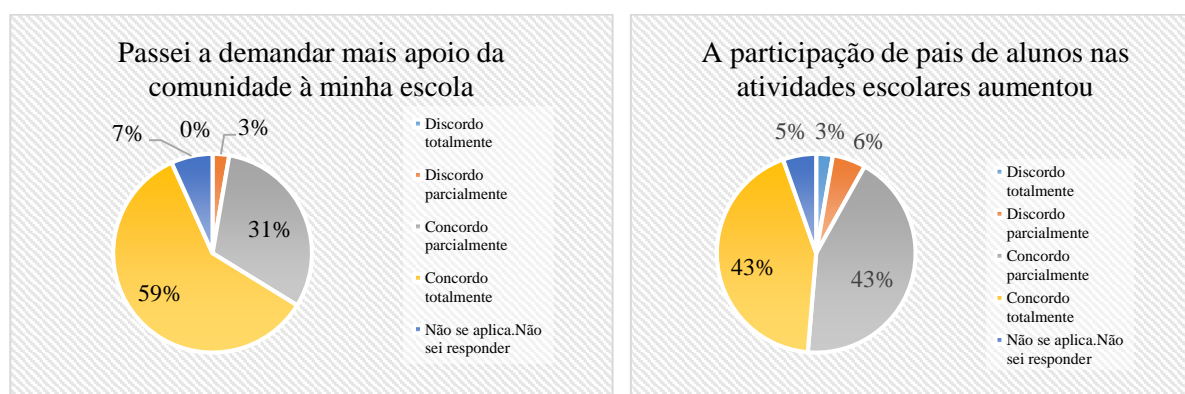
que ele desempenha na gestão de uma escola. Trata-se de um cenário que requer do gestor escolar atitudes responsáveis, alinhamento com questões legislativas, busca constante por conhecimentos que possam lhe dotar de respaldos importantes que o capacitem e o orientem a respeitar as especificidades da escola, dos sujeitos dela constituintes na busca pelo sucesso da instituição sob sua gestão e do serviço nela prestado.

### *Participação democrática na escola*

Nesta categoria, analisa-se a participação de todos os setores da escola e da comunidade escolar nas práticas deliberativas e se o desenvolvimento das ações se configuram, sob o ponto de vista da gestão democrática.

Os dados do *survey* revelaram uma participação expressiva da comunidade escolar, tendo em vista que 90% (59% concordaram totalmente e 31% concordaram parcialmente) dos gestores passaram a demandar mais apoio da comunidade. É importante destacar que as afirmações dos gestores, a respeito do apoio da comunidade à escola, são validadas pelo percentual de respostas sobre a participação dos pais e alunos nas atividades escolares, em que 86% afirmaram ter havido aumento significativo da adesão das famílias nas ações realizadas pela escola (43% concordaram totalmente e 43% concordaram parcialmente). conforme se observa nos gráficos:

Gráfico 1: Participação da comunidade escolar nas deliberações das escolas



Fonte: elaboração própria.

A esse respeito, Paro (2016) argumenta que a colaboração da família junto à gestão das escolas pode ser considerada um importante passo na conquista da autonomia da escola, conferindo a ela poder e condições efetivas para que alcance objetivos educacionais articulados com a transformação social.

De acordo com Paro (2002), a gestão de uma escola não deve ser um processo realizado por pessoas isoladamente, mas de forma coletiva, visto que, para que haja transformação social, é preciso envolver as pessoas, conscientizá-las da importância de sua participação para que aconteça de fato, uma transformação na/da escola e da sociedade. Ainda segundo o autor, a gestão democrática da escola é uma forma de transformação social e para que tal gestão se torne real, faz-se necessário que todos os envolvidos com a escola conheçam e participem dos processos inerentes à administração desta escola.

A análise das entrevistas comprova as respostas ao *survey* quando revela que um conjunto de práticas contribuiu para tornar as escolas espaços mais democráticos com a introdução, em sua organização, de diversos dispositivos destinados à ampliação da participação direta da comunidade escolar nos processos deliberativos dessas instituições educativas.

Nesse sentido, o envolvimento da comunidade intra e extraescolar nos processos de gestão escolar são enaltecidos pela maioria dos entrevistados. Uma evidência dessa afirmação está no relato de uma entrevistada que, ao ser indagada sobre a participação da família e da comunidade externa na escola e se houve alguma melhora nessa participação, respondeu rapidamente:

(G2) Melhorou sim, melhorou muito! Porque a gente fez todo um trabalho de buscar essas famílias para dentro da escola, realizando entrevistas individuais com o aluno, com a família, buscando unir mais essas famílias (...) e realizando eventos na escola que tragam a comunidade para dentro da escola (...).

(G4) A gente procura trazer a comunidade escolar para dentro da escola, tem um monte de coisa que está no regimento da escola que eu já trouxe a comunidade escolar aqui, já discuti, eles não querem que mexa, então eles têm que estar presentes. A comunidade tem uma participação aqui muito grande, muito grande mesmo! A gente faz reunião em uma sala de 30 alunos e vem 20 pais!

Outro importante relato sobre a participação da comunidade externa e da família no ambiente escolar pode ser visto no depoimento do vice-diretor G5 que, de forma simplificada, chamou a atenção para a importância da comunicação entre o ambiente interno e externo da escola, e sobre como o valor da relação da escola com a família e com a comunidade, pôde auxiliar a instituição no tocante à observação das atitudes e comportamentos de seus alunos nas imediações da escola:

- (G5) Uma participação interessante que eu tenho, por exemplo, é do varejão aqui em frente. O pessoal do varejão nem é da comunidade, mas eles estão há tanto tempo junto com a escola, que várias vezes ele [o proprietário do comércio] nos alertou sobre os riscos que os meninos estavam correndo lá fora. Então, o menino aparecia com uma nota de cem [reais] querendo comprar tudo em bala, ele não vendia, ele me chamava, passava para mim, mostrava quem era o menino para que eu pudesse passar para a família.

A esse respeito, Blaya (2004) argumenta que quando a escola ouve a comunidade, pode conquistar a confiança das pessoas que a compõem, sejam estas pertencentes à família ou aqueles que constituem o entorno escolar. Isso, segundo a autora, possibilita inclusive o investimento político nos pais, na medida em que participam da vida da escola. Ainda segundo a autora:

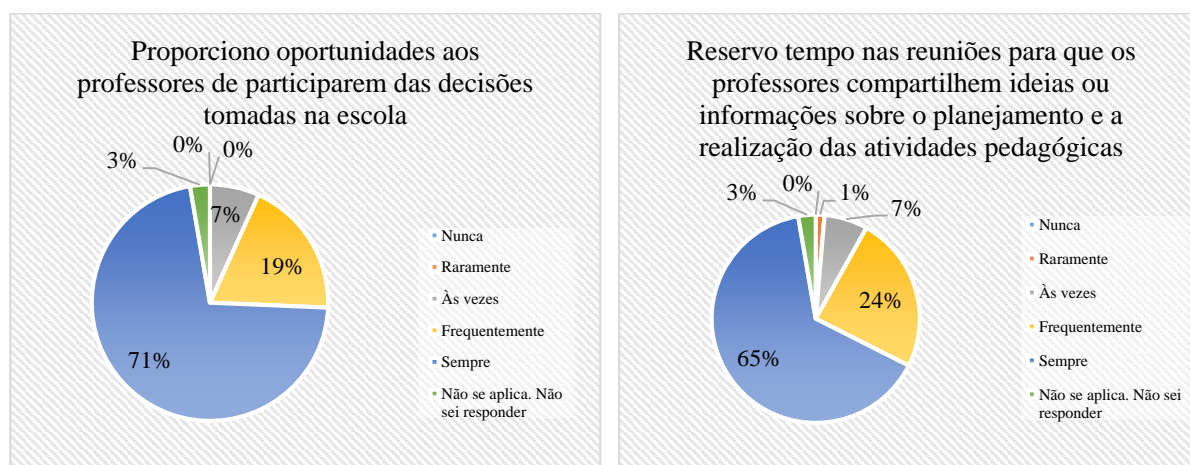
O diálogo entre a comunidade e a escola, as famílias e a equipe educacional contribui para a construção de uma gama compartilhada de valores comuns, que são o fundamento de uma abordagem coerente com problemas de indisciplina e o do clima escolar. Considerar os pais e a comunidade externa como um recurso extra para a comunidade escolar, em vez de considerá-los inimigos comprovou ser algo muito valioso (ASCHER, 1988; BLAYA, 2001 *apud* BLAYA, 2004, p. 163-164).

De acordo com Paro (2005), falar em educação remete-nos à ideia do homem como um ser histórico, que transcende o que é natural, que busca a liberdade em suas ações e que, ao se fazer sujeito participante, produz ações e responde por elas, ações estas produzidas coletivamente, já que o homem não se faz só.

Gadotti e Romão (1997) também afirmam que a participação de todos os segmentos da comunidade pode influenciar na democratização da gestão e, por conseguinte, na melhoria da qualidade do ensino. Ao compreenderem melhor os processos de funcionamento da escola, ao conhecerem com maior profundidade os que nela atuam, sejam estudando ou trabalhando, os sujeitos intensificam seu envolvimento nela acompanhando melhor a educação ali ofertada.

Com relação à participação de outros importantes protagonistas da escola, os dados do *survey* também revelaram que houve o deslocamento da gestão centralizada na figura do diretor para a prática da gestão colaborativa e participativa envolvendo direção, professores e demais funcionários da escola. Nesse sentido, para 95% (58% concordaram totalmente e 37% concordaram parcialmente) dos respondentes do questionário, o curso contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal dos gestores com suas respectivas equipes de trabalho, o que corrobora com a afirmação de outros 90% que declararam proporcionar oportunidades para que os professores participassem nas decisões tomadas na escola (71% sempre e 19% frequentemente), conforme disposto nos gráficos:

Gráfico 2: Descentralização da gestão e desenvolvimento da prática da gestão colaborativa e participativa nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

Dentre as ações apontadas pelos gestores nas respostas ao *survey*, uma das mais recorrentes foi em relação à participação dos professores na realização das atividades pedagógicas (89%) e no compartilhamento de ideias, ou informações sobre o planejamento (65% sempre e 24% frequentemente). Esse processo de cooperação evidenciou-se no relato de um entrevistado, que apontou a mobilização de sua equipe de professores na busca por estratégias de ensino e aprendizagem que possam proporcionar a melhoria do aprendizado dos alunos com mais dificuldades:

(G3) A equipe se desenvolveu muito em relação ao trabalho. Se eu disser que preciso dar um foco em determinados “meninos” para trabalhar com eles as atividades interdisciplinares, ajudá-los a se desenvolver mais com atividades paralelas para que eles possam ir melhorando no médio prazo, os professores começam a focar em determinados alunos, e isso tem resultado! Isso melhora, o menino se sente mais proativo, mais protagonista, ele percebe que as pessoas estão preocupadas com ele e isso melhora!

É a participação dos vários setores da escola que fará, conforme destacado por Paro (2016), com que a escola ganhe autonomia na medida em que consegue a participação de todos e distribui o comando das ações entre educadores, alunos, funcionários e pais. Desse modo, segundo o autor, o diretor não estará perdendo “poder”, mas sim dividindo responsabilidades. Nesse contexto, os dados obtidos no *survey* revelam que 71 % dos gestores afirmaram poder contar com a participação de suas equipes de trabalho na revisão dos processos administrativos (39% sempre e 32% frequentemente). A esse respeito, quando questionada a sobre a participação de sua equipe de trabalho nas dimensões administrativa, financeira e física da escola, G6 respondeu:

(G6) Aqui não se constrói um plano de ação para adquirir produtos para a escola, para projetos pedagógicos, se ela não for decidida no coletivo. A participação está melhorando a cada dia!

Nesse contexto, Hora (2007) argumenta que a democratização da escola se dá por meio da participação de todos os componentes da comunidade nos processos decisórios, e pela existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e de suas relações externas.

Sammons (2008) aponta o compartilhamento de responsabilidades com outros membros da equipe gestora e a oportunidade para o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão como uma das características de um diretor eficaz. Mortimore *et al.* (1988) *apud* Sammons (2008, p. 354) menciona o envolvimento do vice-diretor, em especial,

[...] em decisões de política, o envolvimento de professores em questões administrativas e no planejamento curricular, e consultas com professores a respeito de gastos e outras decisões de política, todas sendo correlacionadas com a eficácia escolar. Isto está associado a outra característica importante da escola: o quanto a sua cultura é colaborativa.

Para Sammons (2008), a gestão profissional e eficaz de uma escola implica o envolvimento e conhecimento do gestor sobre o que acontece na sala de aula, incluindo o conhecimento do currículo, estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos discentes, o que na prática, segundo o autor, requer a locomoção frequente no interior da escola com a visita às salas de aula e a realização de conversas informais com os professores provendo-lhes uma variedade de apoios, incluindo estímulo e assistência prática.

Visto como um potencial canal de participação e eficiente instrumento da gestão democrática, o Conselho Escolar, quando atua de forma estável, contribui para a diminuição do autoritarismo na escola e a torna mais sensível às necessidades e aos problemas de sua equipe e de seus usuários, e para a definição coletiva dos rumos que ela deve tomar (ANTUNES, 2002).

Ao responderem sobre frequência das realizações das reuniões do Conselho Escolar e sobre a participação desse órgão nas escolas, 91% dos respondentes ao *survey* afirmaram que as reuniões são realizadas no mínimo duas vezes por ano na escola (77% três vezes ou mais e 14% duas vezes). Os relatos dos entrevistados refletiram a importância do Conselho Escolar e a frequência com que esse importante instrumento de participação da comunidade ocorre nas escolas:



(G6) O Conselho Escolar é fundamental na escola. Nós temos que ter uma reunião ordinária a cada mês, o nosso colegiado é atuante! Posso dizer que se eles não concordarem comigo eles falam, eles se colocam. A ajuda que eu tive do Colegiado dessa escola na época de constituir o Grêmio Estudantil foi incrível! Nós tínhamos reuniões à noite para discussão desse grêmio e em função da violência, aquelas coisas todas:: Então teve um momento que um pai do Colegiado veio numa reunião de pais e colocou a importância dos pais virem e trazerem seus filhos para a reunião do grêmio, porque os filhos precisavam do apoio dos pais, e que ele trazia o dele em toda reunião e ele queria que os demais também trouxessem!

Quanto à composição dos Conselhos<sup>70</sup>, 66% dos respondentes afirmaram que, são integrados por professores, alunos, funcionários e pais ou responsáveis. Tais percentuais apontam o Conselho Escolar como espaço de participação e envolvimento da comunidade na promoção da gestão democrática participativa.

Paro (2016) argumenta que o Conselho Escolar é um instrumento que necessita de aperfeiçoamento, com vistas a tornar-se o embrião de uma verdadeira gestão colegiada articulada com os interesses populares da escola, a fim de proporcionar melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. Dessa forma, ressalta-se a importância pela busca de estratégias que levem ao aumento da conscientização da comunidade escolar acerca do papel do Conselho Escolar como mecanismo efetivo de participação.

Por intermédio da análise dos dados do *survey* e dos relatos sobre a participação dos diversos atores pertencentes aos ambientes intra e extraescolares na gestão das escolas, foi possível perceber um maior envolvimento das famílias e da comunidade externa no interior destas escolas e foi explícito que os gestores das escolas pesquisadas têm realizado esforços no sentido de abrir os espaços escolares para a participação de outros grupos, além daqueles já atuantes em seu interior, fazendo com que estas escolas deixem de ser, dessa forma, um lugar inacessível e separado da realidade de suas comunidades e passem a acontecer com elas e para elas, e a desenvolver suas ações de forma coletiva em interação com os grupos internos e externos à escola.

---

<sup>70</sup> A seleção dos integrantes dos Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino. Existem várias possibilidades para escolha dos membros dos Conselhos Escolares, segundo a definição de alguns dos aspectos que envolvem esse processo: mandatos dos conselheiros, forma de escolha (eleições, por exemplo), existência de uma Comissão Eleitoral, convocação de assembleias-gerais para deliberações, existência de membros efetivos e suplentes. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em 28 mai. 2019.

### *Redes de cooperação técnico-pedagógica*

De acordo com Moreira *et al.* (2018), entende-se por rede de relação social a estrutura formada por um emaranhado de atores conectados entre si por diferentes formas e direções, interligados por laços, a partir dos quais compartilham e interagem em torno de fronteiras invisíveis resultantes dos relacionamentos estabelecidos.

Marques (2012), define as redes sociais como o conjunto de relações entre indivíduos, grupos e entidades que estruturam os campos onde os fenômenos sociais ocorrem. Tais relações, segundo o autor, quando produzidas em escala microsocial, exercem influência sobre a sociabilidade dos agentes envolvidos e afetam sua forma de resolver os problemas e de buscarem algum tipo de assistência, no território. Segundo o autor, as relações de rede podem influenciar os governos no processo de provisão de bens e serviços públicos, e afetar os níveis de bem-estar daqueles que se beneficiam desses elementos.

Com base na caracterização produzida por Powell (1987, 1990), Andrade (2006) relaciona o conceito de redes com arranjos organizacionais híbridos, que contribuem para a gestão na sua busca por cooperação, conhecimento, difusão de informações e inovação. De maneira geral, segundo a autora, tais redes são as responsáveis por conduzir a horizontalidade das relações no processo de coordenação, facilitando a conexão e articulação de diferentes atores envolvidos no processo de gestão. Loiola e Moura (1997) compreendem as redes como sendo uma configuração de relações, uma malha de nós e fluxos que compõem um novo arranjo organizacional e que, em meio a essa trama, são capazes de atenuar a complexidade dos problemas de gestão e coordenação das organizações.

Segundo Moreira *et al.* (2018), o conceito de redes aplicado às ciências sociais ressalta a interação entre os indivíduos, fornecendo meios para entender os fenômenos da sociedade a partir das relações advindas desses laços em nível local. No âmbito das políticas públicas, a integração de redes evidencia as redes de políticas públicas, no qual elementos comuns às redes sociais incorporam estruturas que movimentam os recursos públicos, políticos e a tomada de decisão. “Trata-se de um modelo que avança na compreensão das diversas formas de articulação entre Estado e sociedade civil, em que, idealmente, as redes de políticas públicas são vistas como estruturas nas quais o poder é compartilhado por diferentes organizações, não apresentando assimetrias em suas relações”<sup>71</sup>.

Marques (2009) considera que a relação entre redes e políticas envolve, basicamente, duas formas de interação, com as redes ajudando a melhorar a implementação, tornando as iniciativas

---

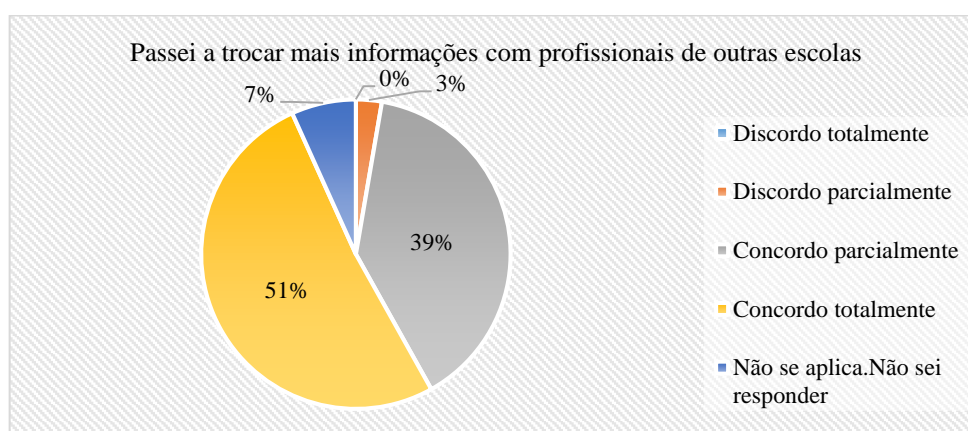
<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 174.

públicas mais capazes de alcançar seus alvos, e as redes sendo diretamente impactadas pelas ações do Estado. Segundo o autor, são também dois os efeitos produzidos pela interação em rede: (1) no sentido de coesão social, as redes podem auxiliar na produção de identidades, na promoção da sensação de pertencimento e na construção de controle social nas comunidades e, (2) no sentido de integração social, as redes atuam na redução do isolamento de grupos sociais específicos e na construção de padrões de sociabilidade com a troca e integração mais intensa entre grupos.

Tomando como ponto de partida esta discussão, nesta categoria, analisaremos a relação entre os atores envolvidos no processo de materialização de políticas educacionais a fim de compreender o movimento de trocas contínuas, cooperativas e, desordenadas e complexas de informações e práticas colaborativas de gestão das escolas. Observaremos como se configuram o envolvimento e a participação de alunos, pais, professores e funcionários das escolas, de forma geral, membros da comunidade externa, membros de outras escolas e serviço de inspeção das superintendências regionais de ensino e, como a formação dessas redes de interação colaborativas pode favorecer o incremento ou aprimoramento de práticas que contribuam para que a escola desenvolva seu papel de forma efetiva. Trata-se de analisar o processo organizacional e relacional que envolve os atores supracitados, integrantes de diversos setores do ambiente educacional, a partir de um sistema coletivo e colaborativo.

Nesse contexto, nas respostas ao *survey*, 51% dos gestores egressos concordam totalmente que passou a haver uma maior troca de informações entre eles e profissionais de outras escolas.

Gráfico 3: Trocas entre os profissionais de diferentes escolas



Fonte: elaboração própria.

Em relação à troca de informações entre escolas, o gráfico 3, elaborado a partir das respostas dos egressos ao *survey* demonstra o nível de relação e de cooperação existente entre

os profissionais das escolas. Essas interações, realizadas no sentido de fazer com que os atores se mirem nas práticas e realidades de outras unidades que não a sua própria, possibilita que os profissionais agreguem novos saberes, tomando como suas, outras experiências e realidades, ao mesmo tempo em que compartilham as suas próprias. De acordo com Daniels (2000) *apud* Damiani (2008, p. 218) “[...] as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros”.

Ainda no que diz respeito às relações entre escolas, é importante salientar que não raro, algumas escolas não possuem em sua estrutura física, espaço suficiente ou adequado para abrigar alguns tipos de atividades que fazem parte de seu calendário escolar, como, por exemplo, as festividades escolares. Reside aí o desafio de transpor a oferta das atividades festivas da escola para outros espaços que não os disponibilizados pela sua própria escola, já que nesta existe a carência de espaço físico. Nesse contexto, a parceria e a interação entre as escolas podem ser fatores decisivos que complementam e ajudam no desenvolvimento dos projetos inseridos no currículo informal (currículo oculto) das escolas. O conteúdo registrado no relato da gestora da Escola 7 põe em evidência essa afirmativa:

(G7) As festas na escola a gente faz o que está no projeto. A gente não faz muito na escola, fazemos festas da escola em outros locais. Aqui é uma escola pequena, não conseguimos atender à comunidade, que é bem participativa. Depois vou te mostrar os dados da festa junina em que vieram 3000 pessoas, então não cabe e a gente faz em outros espaços. A gente tem escolas parceiras.

A equipe de gestão da escola é ciente quanto à situação de limitação em relação ao espaço físico, entretanto, torna-se evidente no relato de G7 que com a colaboração de outras unidades escolares, a instituição supera as dificuldades e não nega à comunidade escolar a oportunidade de desfrutar de momentos de lazer e de socialização que podem significar o aumento da diversidade cultural e a construção de identidades dos alunos a partir das redes de relações internas e externas da escola. Nesse sentido, Lück (2009) aponta a criação de rede interna e externa de interação e colaboração como possibilidade de reforçar, fortalecer e melhorar as ações educacionais e criação de ambiente educacional positivo.

No tocante às interações ocorridas entre docentes, Nono e Mizukami (2001) evidenciam a importância desses atores compartilharem suas experiências, haja vista tratar-se de uma ação que pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de analisar de forma crítica as situações que se colocam no exercício da profissão docente, na resolução de problemas e tomada de decisões.

Lima e Fialho (2015) registram, com base nos achados de McLaughlin e Talbert (2006), a importância que a colaboração entre colegas pode ter para a aprendizagem profissional e destacam as principais funções deste tipo de ação nas escolas:

(1) a produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer da prática, quer para a prática; (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola, evitando que as práticas naveguem ao sabor das “modas educativas” e que os docentes enveredem por formas de trabalho totalmente individualizadas (p. 30).

Habitualmente desenvolvido de maneira isolada ou individualizada, o trabalho dos professores caracteriza-se por alguns fatores importantes de interdependência entre colegas. Um bom exemplo disso é quando os docentes oferecem ou solicitam ajuda aos colegas para resolverem problemas relativos ao domínio de determinadas tecnologias, projetos pedagógicos e até mesmo dificuldades em relação a conteúdos didáticos e curriculares e sua aplicação:

(G7) A partir daí [dos resultados dos índices de rendimento] tem professores, por exemplo, que são ótimos em Matemática, e o próprio professor capacita os outros professores. Multiplica e tem essa troca de experiências.

Nesse sentido, Silva e Silva (2015) observam que nas escolas nas quais o clima promotor da colaboração prevalece, é possível se verificar melhorias na qualidade do ensino e da escola, e amenizar a condição de individualismo em que, na maior parte das vezes, os docentes estacionam. É neste sentido, segundo Moolenarr (2012) *apud* Lima e Fialho (2015), que os mecanismos de interação docente podem afetar de forma positiva as práticas de ensino de uma escola: “(1) criando oportunidades de aprendizagem com os colegas, (2) facilitando ou desencadeando processos de influência entre pares e de seleção de parceiros para a interação profissional, (3) constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores possam se sentir apoiados nos seus esforços para melhorar”<sup>72</sup>.

Para Sammons (2008), o envolvimento e a colaboração entre docentes advêm também da troca de ideais, processo em que, observando uns aos outros com *feedback*, aprendendo um com o outro e trabalhando juntos, são capazes de melhorar o programa de ensino.

Da mesma maneira que se tem reconhecido os benefícios das ações colaborativas entre docentes, Colaço (2004) ressalta que entre os discentes, os efeitos desse tipo de ação proporciona ganhos em termos de: socialização, desenvolvimento de habilidades

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 30.

comunicacionais e de regras de convivência, controle de impulsos agressivos, maior facilidade de adaptação às normas e regras estabelecidas pelas escolas, aprendizagem em relação ao desempenho de papéis sociais, superação do egocentrismo, aquisição de aptidões e habilidades com conseqüente melhoria no rendimento escolar, entre outras.

(G6) [...] nós temos um projeto grande, onde iremos lançar um olhar diferenciado sobre os bairros de Uberlândia:: Sair desses muros aqui sabe, conhecer gente! Para os alunos conhecerem outros alunos, nós conhecermos outros profissionais sem ser lá na reunião do sindicato, no dia a dia mesmo:: isso para mim é importante!

A esse respeito, Soares (2009) faz uma análise esclarecedora no que diz respeito às estruturas produtoras da proficiência e da produção educacional de um aluno e argumenta que, além da influência da família, da escola e das ações que ocorrem no interior da sala de aula, existe também a influência da rede escolar e da sociedade, com as especificidades políticas, econômicas e culturais, do contexto em que a escola se insere. Essa ação se desdobra em múltiplas relações e papéis e gera uma rede complexa e multifacetada de atores, processos e recursos.

Damiani (2008) considera que o desenvolvimento de atividades de forma cooperada e colegiada pode ser propício para a criação de um ambiente propício em oportunidades de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para docentes como para discentes e será capaz de proporcionar à equipe escolar um grau maior de satisfação profissional. Ao mesmo tempo, segundo a autora, o trabalho colaborativo facilita o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se vem perdendo na sociedade ao longo do tempo em favorecimento de características como a competição e os individualismos.

Corroborando com a discussão feita por Marques no início desta seção, é importante ressaltar, que o intercâmbio de informações entre profissionais atendidos pelo Programa foi iniciado ainda durante o processo de formação, tanto nos momentos presenciais, durante as realizações dos encontros presenciais, como naqueles momentos formativos virtuais, mediados pelo AVA, momentos esses em que o próprio curso possibilitou o surgimento de redes de cooperação:

(G3) O convívio com pessoas diferentes (...): quando você está escutando:: Teve uma escolinha na roça, que eu achava interessante quando a diretora falava, porque era disso que eu gostava, da coisa prática. É isso! É o exemplo que ensina! Lógico, o discurso é muito importante para motivar, para liderar, para quando a “tropa” está em baixa, para entusiasmar! (...) Então nesse sentido, o curso me ajudou muito! Ele me trouxe experiências legais que eu ouvi dos que estavam fazendo o curso, supervisores, diretores de escola:: (...) foi muito interessante! O encontro com esse pessoal, a presença na UFOP, uma universidade tradicional, que faz parte da história do Brasil, isso tudo conta! Você estar ali naquele lugar, naquele prédio, é um clima bom. Isso tudo, lógico que melhora sua alma!

(G2) A gente se sente mais seguro por ter essa capacitação, por lembrar de exemplos de experiências vividas que a gente trocava no curso quando a gente ia para o encontro presencial. Sempre a gente ouvia falar de uma escola, de outra e a gente sempre lembra de exemplos que os colegas davam e pensava assim: *Nossa! Eu não estou sozinho nessa!* E pensava: *Quem sabe o exemplo de eu ouvi lá de escola X vai dar certo aqui na minha escola...* Aí a gente busca um meio de aplicar!

Nesse contexto, Oliveira *et al.* (2017) argumentam que a sociedade em rede representa a marca de um tempo assinalado por um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais potencializadas e mediadas pelos avanços tecnológicos, em que o processo de interação é permeado e materializado por meio dos dispositivos de comunicação. Soma-se a isso a flexibilização dos tempos pela relativização das distâncias, pela adoção de novas formas de socialização e padrões de comportamento, revolucionando as relações sociais quando o *ciberespaço* surge como uma nova dimensão do universo cotidiano das interações. Dentro do contexto educacional e das escolas, segundo os autores, nessa realidade mediada pelos recursos tecnológicos e pelas interações *ciberespaciais*, um novo leque de possibilidades se abre na medida em que as fronteiras geográficas formais e os muros do tempo e da presencialidade são ultrapassados.

Stedman (1987) e Mortimore *et al.* (1988), citados por Sammons (2008), apontaram a grandeza do efeito positivo dos cursos de formação em serviço quando esses eram frequentados por um bom motivo, reforçando a importância de a formação ser ajustada às necessidades específicas das equipes e ser parte integral de um ambiente educacional cooperativo.

Ainda sobre a observação da ação de cooperação derivada do processo formativo, é possível encontrar um relato que se refere ao compartilhamento do conhecimento adquirido no Programa pelo cursista, no período da formação, a outros profissionais de sua escola:

(G5) [...] a partir deste momento, do curso, de tudo que começou a andar, a minha diretora me escutou bastante, tudo o que eu tinha de novidade e achava interessante transmitia para ela, alguns textos, algumas coisas também foram repassadas para ela. E ela aceitou muito as ideias, pegou muito as ideias da questão da transformação do PPP, essas coisas ela absorveu bastante.

Assim como Marques (2012), Oliveira (2014) ao estudar as ações dos agentes de base no processo de implementação dos Programas Bolsa Família (Brasil) e Oportunidades (México), argumenta que, durante as interações observadas em escolas, foi possível perceber que os atores estabeleciam vínculos que permitiam a união de seus grupos sociais a outros, no nível dos territórios e que os agentes construíam pontes com agentes de outras escolas, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Saúde, igrejas, creches, entre outros e que, tais relações, ultrapassavam esses campos e alcançavam diferentes setores da Prefeitura, do Estado e do terceiro setor. É nesse sentido, que segundo Oliveira (2014, p. 2000):

[...] as relações sociais, ainda que em espaços com elevado grau de institucionalidade, continuam mediando o acesso entre as organizações públicas e entre elas e os cidadãos. Pode-se, portanto, afirmar que as políticas públicas acabam induzindo e estimulando esse tipo de interação no nível local, permitindo que sucessivas trocas aconteçam entre os agentes envolvidos. A política, então, é resultado dessas várias combinações.

Para Junqueira (2004), as redes são uma maneira de intervir na realidade social a partir de uma construção coletiva e solidária que possibilitam a gestão participativa e a integração das políticas sociais no nível local, apresentando soluções que sejam capazes de colocar ao alcance dos cidadãos os seus direitos a uma vida com qualidade e são também as redes de cooperação, que permitem aos atores sociais serem sujeitos das soluções de uma série de problemas que lhes afetam. É nesse sentido que Araújo (2004), esclarece que no momento em que a “cultura de coletividade” se instala, os atores envolvidos passam a buscar a superação de seus limites e do grupo de forma geral, a partir do reconhecimento daquilo que sabem e os outros sabem ou não. Em suma, Moreira *et al.* (2018) consideram que a execução de um programa envolve processos de persuasão, negociação, cooperação e conflito restritos a um ambiente particular, que se transformam na medida em que os diferentes tipos de interações em rede acontecem possibilitando, dessa forma, o surgimento de efeitos positivos ou não na implantação da política pública implementada no nível do território.

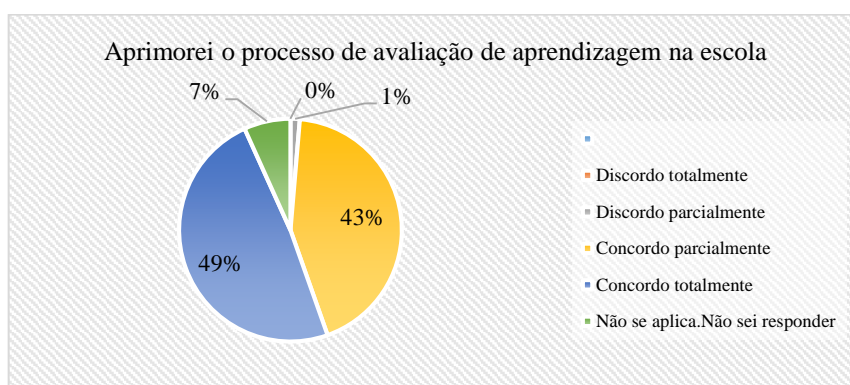


### *Autonomia da escola*

Na realização das entrevistas, a autonomia surge como um tema transversal uma vez que, apesar de se apresentar de forma mais explícita em apenas uma das perguntas do *survey*, se encontra diluído em todas as outras de maneira implícita.

Diante disso, ao responderem sobre o aprimoramento do processo de avaliação institucional em suas escolas, 92% dos gestores afirmaram no *survey*, terem aprimorado o processo de avaliação em suas escolas, o que denota que esses gestores desfrutam de relativa liberdade para adotarem novos procedimentos de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Gráfico 4: Aprimoramento do processo de avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Paro (2016), a complexidade da ação da escola e de seus educadores exige condições de trabalho satisfatórias, tanto sob o ponto de vista dos aspectos políticos, ligados, sobretudo, à liberdade e autonomia dos educadores, em relação ao planejamento e organização de suas atividades em sintonia com as especificidades e necessidades de seus educandos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico, quanto dos técnicos.

Gatti (2003) expõe que uma das características mais importantes da avaliação institucional é que o avaliador é, ao mesmo tempo, aquele que trabalha com os alunos e quem os avalia, não uma pessoa qualquer, ou um técnico especializado, é o professor. Isto implica em pensar a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço.

Nesse sentido, quando se trata de questões como as relacionadas às formas de se avaliar o aluno, por exemplo, a autonomia é um fator que ganha entonação nos depoimentos, como é possível perceber no depoimento da entrevistada G1:

(G1) [...] antes a gente era fechado com relação à pontuação. Agora não, agora o professor tem liberdade e isso aí também é acompanhado, mudou a dinâmica dos trabalhos. Eles dão trabalhos para os meninos apresentarem:: ontem mesmo tinha menino aqui fazendo vídeo porque tinha que apresentar para a professora de História. E tantos pontos, todo mundo junto naquelas semanas determinadas::

Para Gatti (2005), é importante que o professor possa criar e verificar, na execução desse trabalho, atividades diversas que possibilitem a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes por parte dos educandos. Dessa forma, segundo a autora<sup>73</sup>, “[...] acumulando, analisando e refletindo sobre os meios avaliativos que venham a criar, os professores, bem como toda a equipe escolar, podem apurar e melhorar suas formas de avaliação e, portanto, podem tornar-se mais justos na apreciação das diversas aprendizagens de seus alunos”.

Paro (2015, p. 67) argumenta que o “[...] o professor como trabalhador precisa envolver-se (politicamente) com o educando, seu objeto de trabalho por excelência”. O fazer do educador deve frutificar e gerar outro fazer, o do educando que realiza a ação, faz nascer o produto desejado, que é a sua personalidade modificada pela cultura por ele incorporada. E assim, a autonomia da escola tem êxito quando é capaz de formar o educando autônomo e reflexivo.

A participação da Associação de Pais e Mestres (APM), segundo Souza (2006) é um objeto interessante para se compreender a dinâmica da escola e de sua organização e um importante mecanismo de gestão escolar. A atuação da APM e sua relação com a administração escolar aparece na fala da entrevistada G7 sobre a criação desse instrumento na escola, a partir da disciplina Projeto Vivencial ofertada no curso, e sobre como suas ações tem impactado diretamente na autonomia financeira da instituição:

(G7) Olha, a experiência foi fantástica! Porque a Associação foi criada a partir de um momento em que gente se viu impossibilitado de executar todos os projetos que a escola vinha fazendo, porque esbarrava sempre na questão financeira. E você vê que tem uma turma aqui ensaiando, um projeto institucional, tem um coreógrafo que vem de fora e quem está pagando isso são os pais através da Associação. Então, ela surgiu para ajudar a escola, para dar vida aos projetos pedagógicos e o que mais a escola precisasse.

Paro (1992), ao discorrer sobre a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, alerta para o fato de que tais instrumentos podem não influenciar satisfatoriamente na participação mais efetiva da população nas atividades da escola, caso sua função esteja circunscrita ao caráter meramente formalista e burocratizado, não possibilitando, dessa forma, a constituição significativa de decisões e,

---

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 62.

consequentemente, a democratização das relações no interior da escola. Diante disso, segundo o autor, “[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem prática participativas dentro da escola pública”<sup>74</sup>.

## 5.2 Concepções de gestão escolar nos eixos pedagógico, político e administrativo

### *Gestão dos processos pedagógicos e administrativos da escola*

As dimensões da gestão escolar, de acordo com Lück (2009), desdobram-se em duas grandes áreas: (1) as *dimensões de organização*, relacionadas com a parte conceitual, com a fundamentação legal e diretamente associadas aos princípios orientadores e normatizadores dos sistemas educacionais – a Fundamentação e princípios da Educação e da gestão escolar, o Planejamento e organização do trabalho escolar, o Monitoramento de processos e avaliação institucional e a Gestão de resultados educacionais –, e (2) as *dimensões de implementação*, que relacionadas à ação educativa no âmbito da escola, contemplam a organização e o funcionamento interno das escolas, a articulação e a utilização de recursos humanos e materiais em benefício do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem – a Gestão democrática e participativa, a Gestão de pessoas, a Gestão pedagógica, a Gestão administrativa, a Gestão da cultura escolar e a Gestão do cotidiano escolar.

Diante do exposto, as discussões realizadas nesta categoria dizem respeito ao papel do gestor diante da gestão dos processos administrativos e pedagógicos da escola e visam verificar, se nas escolas pesquisadas, existe equilíbrio entre tais dimensões durante a gestão dos trabalhos escolares cotidianos.

De acordo com os gráficos 5 e 6, 56,7% das respostas ao *survey* indicaram que a estimativa de tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades compreendidas como administrativas nas escolas, gira em torno de 30 a 50%. Em relação à realização das atividades pedagógicas, os dados indicam que 84%<sup>75</sup> dos gestores compreendem que parte de seu trabalho é o de coordenar as equipes pedagógica e docente para que o planejamento e execução das ações da escola aconteçam. Entretanto, quando questionados a respeito do tempo dispensado à

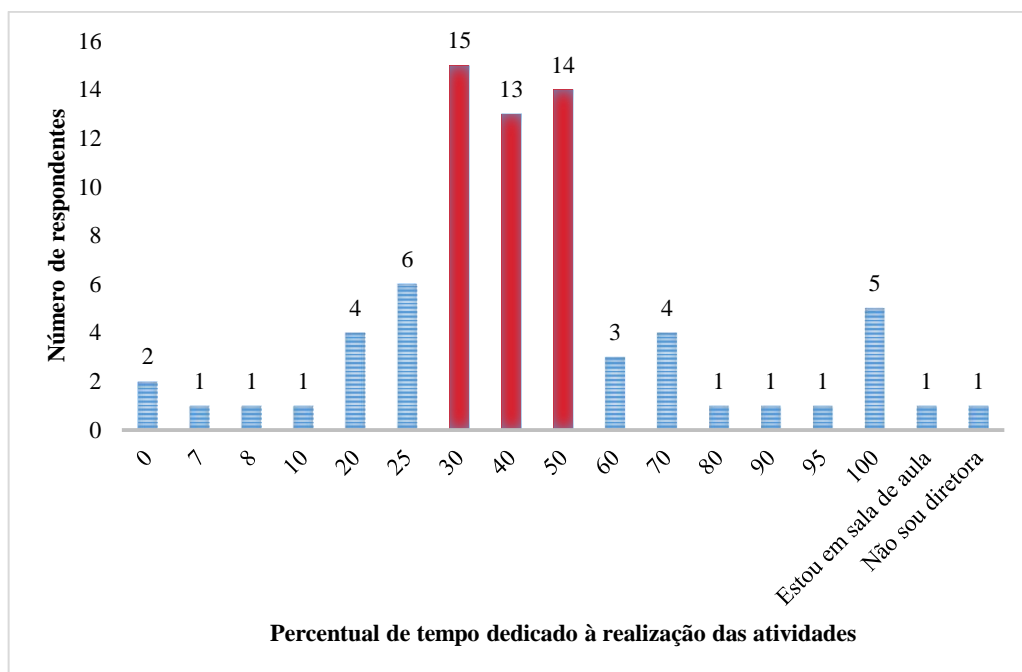
---

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>75</sup> Cf. Gráfico 6.6 – Anexo 4.

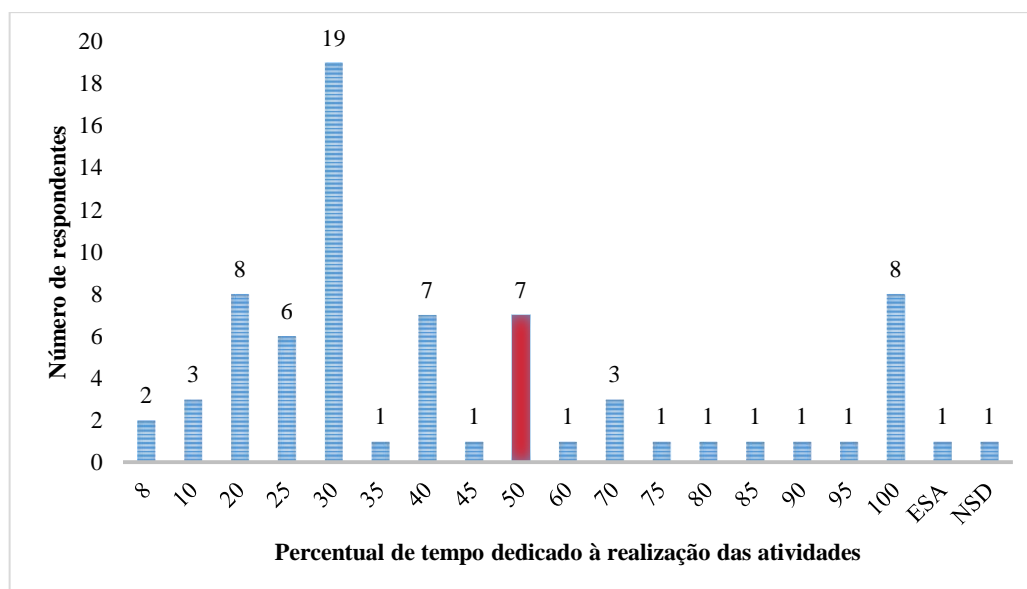
realização de tais atividades, como as relacionadas ao ensino e planejamento, por exemplo, apenas 9,54% admitiu dedicar cerca de 50% de seu tempo a esse tipo de atividade.

Gráfico 5: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades administrativas



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 6: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades pedagógicas



Fonte: elaboração própria.

A questão do tempo dedicado à execução do trabalho foi um elemento abordado de forma abrangente, durante a realização das entrevistas com os gestores. O roteiro de entrevistas

contemplou um conjunto de questões voltadas às atividades executadas pelos gestores relacionando-as com a quantidade do tempo empregado à execução dessas atividades ao longo da jornada de trabalho cotidiano da gestão. Para tanto, foi solicitado ao entrevistado que respondesse sobre a medida do tempo utilizado para a execução de suas atividades laborais mensurando tal medida, a partir das dimensões *pouco*, *médio* ou *muito* tempo, ou ainda, *várias vezes ao dia*, a depender da atividade realizada, uma vez que algumas atividades como atendimento a pais ou mediação de conflitos, são questões que podem ocorrer mais de uma vez durante um dia de trabalho numa escola.

Optou-se por abordar essa medida de tempo dedicado pelos gestores, por esse tipo de dimensão, ao invés de unidades mais precisas de tempo, como horas ou minutos, por se compreender que o trabalho do gestor é marcado, ao mesmo tempo, por prescrições e normas escolares. E ele também requer, diversas vezes, o reordenamento dessas normas e o enfrentamento de situações que podem se dar de forma atemporal ou em prazos não propriamente delimitados ou prescritos. Nesse caso, compreendemos que poderia ser complicado para o entrevistado mensurar os prazos cumpridos com exatidão. Sendo assim, as respostas a esses questionamentos emitidas pelos entrevistados, permitiu produzir uma tabela na qual foram dispostas as atividades realizadas pelo gestor escolar ao longo de seu período de trabalho, incluindo-se nessa categoria as atividades de natureza pedagógica e as de natureza administrativa, bem como o tempo dedicado à realização dessas atividades, com base nas informações prestadas pelos entrevistados.

Tabela 6: Tempo dedicado pelos gestores à realização de atividades de natureza administrativa ou pedagógica

Atividades realizadas	Tempo dedicado pelos entrevistados			
	Muito	Médio	Pouco	Várias vezes ao dia
Verificação da assiduidade dos professores	25%	12,5%	50%	12,5%
Verificação do funcionamento da cantina	12,5%	12,5%	75%	0%
Verificação da utilização dos espaços físicos e deterioração do prédio da escola	0%	0%	25%	75%
Verificação das funções da zeladoria	0%	0%	62,5%	37,5%
Realização de melhorias no espaço escolar	25%	0%	25%	50%
Mediação de conflitos entre professores	0%	0%	100%	0%
Mediação de conflitos entre alunos e professores	50%	12,5%	37,5%	0%

Tabela 6: Continuação...

Mediação de conflitos entre alunos	<b>37,5%</b>	<b>12,5%</b>	<b>50%</b>	<b>0%</b>
Atendimento aos pais	25%	37,5%	12,5%	25%
Participação em reuniões pedagógicas	0%	87,5%	12,5%	0%
Participação nas reuniões de conselhos de classe	12,5%	12,5%	75%	0%
Acompanhamento do planejamento das aulas	12,5%	12,5%	75%	0%
Gestão dos recursos financeiros	62,5%	25%	12,5%	0%
Atendimento à comunidade externa	12,5%	0%	87,5%	0%
Atendimento à inspetora escolar	0%	50%	50%	0%
Acompanhamento do trabalho e das atividades realizadas pela secretaria da escola	0%	25%	75%	0%
Resolução de problemas advindos da SRE	12,5%	37,5%	50%	0%
Prestação de contas (elaboração de relatórios)	25%	50%	25%	0%
Observação do cotidiano da sala de aula	0%	12,5%	12,5%	75%
Observação do trabalho do corpo docente	0%	0%	37,5%	62,5%
Realização de festas na escola	0%	25%	75%	0%

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados expostos na tabela 6, observa-se que a maioria dos gestores afirmou que afazeres como a verificação da assiduidade dos professores, verificação do funcionamento da cantina e das funções da zeladoria consomem pouco de seu tempo na escola. Diante dos relatos, é possível perceber que isso se dá em função da descentralização das funções praticadas pela maioria dos entrevistados em suas escolas. Nesse sentido, ao falar sobre sua relação com o pessoal da cantina e de zeladoria (auxiliares de serviços gerais), G1 demonstrou ser capaz de articular com as pessoas sob sua liderança e sua fala e atitudes durante a realização da entrevista deixaram transparecer que existe parceria entre ela e as funcionárias que, por sua vez, usufruem de autonomia para a realização desses serviços:

(G1) Não tem problema [com o trabalho a respeito da merenda]. Elas têm autonomia, só se tiver problema de falta de alguma coisa é que elas me procuram, mas elas fazem, tem o cardápio que já é aprovado pela Secretaria, então a gente tem que seguir o cardápio. Só quando não tem, principalmente fim de mês e a gente tem que fazer alguma troca, aí elas me procuram.

*Pesquisadora:* E com os auxiliares de serviços gerais? O relacionamento e a contribuição deles para a gestão da escola?

(G1) É só a questão da pontualidade, porque eu preciso do turno limpo até às 6:30 do turno da manhã. No turno da tarde tem que estar tudo limpo até o meio dia e meio. Então, se elas atrasam, atrasa tudo. Mas eu ainda não tive esse problema nesse tempo todo que eu estou aqui. Elas são pontuais, dá o sinal já está tudo organizado.

Um dos diretores entrevistados explicou que delega algumas dessas tarefas aos vice-diretores ou ao pessoal dos serviços gerais, que o deixam a par das situações. Outras atividades, como a verificação das questões da cantina escolar, por exemplo, já estão bem organizadas no planejamento semanal da escola, o que facilita o trabalho:

*Pesquisadora:* Verificação da presença e assiduidade dos professores e dos funcionários?

(G3) Isso é muito! Mas eu não dedico não, eu fico sabendo tudo na hora. É o vice-diretor.

*Pesquisadora:* Verificação do funcionamento da cantina?

(G3) Eu que faço! Sempre numa sexta-feira eu vou, vejo como está e já faço o pedido da semana. É feito o pedido da semana, eu já peço tudo com o cardápio da semana pelas quantidades certas.

*Pesquisadora:* Verificação funções da zeladoria da escola?

(G3) (...) eu fico rodando, vou vendo onde estão os problemas. Sempre eu noto muito problema.

*Pesquisadora:* E verificação do uso dos espaços físicos da escola e deterioração do prédio e equipamentos?

(G3) É da zeladoria praticamente:: Isso não tem como não, é todo dia! Eles trazem pra mim.

A verificação das condições dos espaços físicos e deterioração do prédio da escola foi uma atividade a qual 75% dos entrevistados alegaram se dedicar diversas vezes durante um dia de trabalho, uma vez que, segundo os relatos, é uma ação que deve ser realizada continuamente. A entrevistada G4 explicou que em sua escola esse é um trabalho realizado de forma coletiva:

(G4) A gente tenta fazer isso, acho que é um trabalho de todos. O próprio professor me chama para falar do quadro se está ruim, vou lá, vejo e se tem um “dinheirinho” a gente já dá um “jeitinho”.

Ao tratar dessa questão, Willms (1992) *apud* Soares *et al.* (2002, p. 14), compreende a questão da infra-estrutura escolar como um fator determinante para o sucesso do desempenho escolar: “[...] os elementos relacionados à infra-estrutura como idade e condições do prédio podem ter um efeito indireto, na medida em que facilitam o ensino e contribuem para a motivação e o senso de responsabilidade dos funcionários”.

Nessa direção, Werle (2001, p. 156) argumenta que a ação de organização de uma escola se estabelece

Na medida em que se constroem cognitivamente, por meio de relações e ações, as conexões entre os diferentes elementos da situação – os professores disponíveis, as condições físicas do prédio, o contexto comunitário, a proposta pedagógica. Nesta perspectiva, o gestor deve ser capaz de, com seus conhecimentos, estabelecer, fazer surgir pertinência e emergir significações organizatórias na insituição educativa, de forma dinâmica e a tempo, o que envolve agir competentemente.

No que se refere à mediação de conflitos no interior da escola, foi perguntado aos entrevistados sobre o tempo dedicado à mediação de conflitos entre professores, entre alunos e professores e entre os alunos, ao que metade (50%) dos gestores respondeu que os conflitos que demandam mais tempo de sua parte são aqueles ocorridos entre alunos e professores.

O atendimento aos pais é uma atividade que, segundo os entrevistados ocorre com frequência e que demanda uma média boa de tempo. Entretanto, durante a realização das entrevistas foi possível perceber que essa também é uma atividade realizada de forma descentralizada dentro das escolas podendo ser executada tanto pelo diretor, como pelo vice-diretor, pelo coordenador pedagógico, pelo pessoal da secretaria ou pelo próprio professor, a depender do assunto a ser tratado.

As reuniões pedagógicas nas escolas (reuniões de Módulo II<sup>76</sup>) são realizadas uma vez a cada mês. Desta forma, a maior parte dos gestores entrevistados (87,5%) considerou médio o tempo dedicado a elas. Numa escola (E7), contudo, as reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente, todas às quartas-feiras, momento em que as ações são pensadas e decididas de forma democrática, segundo o relato da vice-diretora:

---

<sup>76</sup> *Módulo II* (seis horas relógio, destinadas às atividades extraclasse): trata-se do planejamento do ensino, que pode ser uma conversa entre professores sobre as ações e os instrumentos que serão utilizados para a elaboração e execução de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, reuniões, auto aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola. A Lei estadual n.º 20.592, de 28 de dezembro de 2012, decreta em seu Art. 1º que a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas, compreende: I – dezesseis horas semanais destinadas à docência; II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. Nas escolas municipais, esse horário equivale ao horário de coordenação, e como os municípios tem regime próprio de Educação, cada secretaria municipal organiza seus horários de coordenação de acordo com o previsto na grade curricular, podendo haver variação de um município para o outro dentro do estado.



(G7) Todas as quartas, o primeiro momento da reunião é esse: “*nós temos que fazer tal coisa em tal data, e o que faremos?*”. Sempre tem essa discussão de ouvir o todo para depois atuar. Então dentro da linha que a escola segue, do direcionamento que a escola tem que ter, todas as ações são passadas e discutidas previamente. É claro que para agradar a todos é difícil, mas a gente tenta estar com a maioria. Por exemplo, nós temos os jogos internos da escola e “*vamos fazer antes, no primeiro semestre ou no segundo semestre? No segundo semestre é melhor porque já passou*” [referindo-se a aprovação da maioria dos alunos]. Então deixamos para o segundo semestre. Sempre a gente tem esse momento às quartas-feiras. No dia em que não temos assunto nenhum a discutir, não tem uma pauta geral, é planejamento. Mas sempre a gente tira uma hora, meia hora para ouvir, discutir, opinar, sugerir.

Nessa escola foi possível observar que os dirigentes não cuidam apenas dos papéis ou dos números, eles lideram no sentido institucional e pessoal da construção coletiva do desenvolvimento do aprendizado e da qualidade da educação. A esse respeito, Gandim (1994) argumenta que a gestão de equipes age sobre as pessoas, organizando, envolvendo e mobilizando-as para a ação e junto a essas pessoas, no planejamento, execução e avaliação dos trabalhos, assumindo papéis distintos em diferentes momentos. Nesse sentido, faz-se necessário que o gestor escolar lidere na condução de todas as dimensões da gestão e que seu trabalho seja amparado no planejamento participativo e na gestão democrática, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O aparente distanciamento dos gestores entrevistados em relação à dimensão pedagógica foi percebido quando a maioria afirmou participar pouco das reuniões de conselhos de classe e do acompanhamento do planejamento das aulas (75% dos gestores, em ambos os casos). Nos relatos, a maioria alegou não ter tempo para participar, que deixavam mais estas questões sob o encargo dos coordenadores pedagógicos e que, no máximo, passavam para verificar se a reunião estaria de fato acontecendo:

*Pesquisadora:* E reuniões pedagógicas?

(G3) Não tem tempo pra fazer.

*Pesquisadora:* E conselhos de classe?

(G3) Eu não participo não, é muito raro. Mais no final que eu tento participar, mas não tem muito jeito não, são vários conselhos ao mesmo tempo.

*Pesquisadora:* Acompanhamento do planejamento das aulas, no caso, sua participação nesse acompanhamento?

(G3) Não faço isso não, é a supervisão. Eu observo, mas ficar lá não fico não.

A gestora G4 revelou não dedicar tempo à observação do cotidiano da sala de aula:

(G4) (...) eu não observo muito, acho que isso é serviço pedagógico. Então eu pergunto para as supervisoras.

E ao se relacionar à observação do desempenho do corpo docente na escola:

(G4) De uma maneira geral eu observo mais o comportamental, porque eu não posso ficar observando a parte pedagógica se eu já tenho quem acompanhe!

Paro (2016) alerta para o entrave que as condições objetivas de trabalho presentes na escola pública podem causar no estabelecimento de relações democráticas, mais cooperativas e solidárias no interior da escola. Para o autor, um diretor às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola não dispõe de tempo suficiente para empregar no cuidado com o pedagógico e no relacionamento com alunos, pessoal escolar e membros da comunidade. O autor, entretanto, alerta para a importância de não transformar tais condições em desculpas “[...] para nada fazer, mas precisamente levá-las em conta no esforço conjunto de buscar objetivos coletivos que integrem, inclusive, sua superação” (PARO, 2016, p. 30). Contudo, a maior parte dos entrevistados afirmou dedicar boa parte de seu tempo (75%) à observação do cotidiano da sala de aula:

(G7) Eu vou às salas todos os dias. Passo às vezes para dar um recado aproveito e já dou uma olhada. Eu passo sempre.

(G5) Eu estou sempre nos corredores. Então às vezes a gente vê alguma coisa diferente, eu venho e chamo a supervisora, chamo a diretora:: a gente senta, discute, se for preciso chama o professor, estamos sempre interferindo.

(G6) Eu não tenho essa preocupação de falar “*eu tenho que fiscalizar a sala de aula, eu tenho que estar na sala de aula!*”. Eu não tenho essa prática, até porque isso está no plano de ação do supervisor. Agora, a arquitetura da escola foi feita exatamente para isso! Olha onde eu estou! Aqui eu tenho acesso, a visão das salas de aula. Então se acontecer, por exemplo, de ter um tumulto numa sala de aula dessas, eu vou saber. O recreio, o pátio estão aqui [ao redor da sala da direção]. Então eu não tenho como não saber coisas mais sérias não, porque a arquitetura da escola, eu acredito que ela foi planejada para isso, para a sala da direção estar aqui e as salas de aula em volta de mim.

A esse respeito, Deal e Peterson (1990) *apud* Teddlie e Reynolds (2008) defendem que o tipo de monitoramento e o *feedback* fornecido pela administração da escola podem ser fatores

essenciais para a eficácia de uma escola, tendo em vista que, segundo os autores, visitas mesmo que curtas e sem horário fixo, porém frequentes à sala de aula, podem fornecer dados úteis ao gestor, ao fornecerem os pontos fracos e fortes de seus professores e do trabalho realizado por eles, que possam, eventualmente, interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem ali desenvolvidos. Esse tipo de conhecimento das fraquezas, por exemplo, poderia auxiliar os gestores no direcionamento da ajuda pessoal e de oportunidades de aprimoramento dos docentes para o redirecionamento de problemas específicos da sala de aula.

A questão do tempo destinado à gestão dos recursos financeiros foi um dos problemas mais recorrentes relatados pelos entrevistados e parece se sobrepôr às demais queixas dos gestores. Aparentemente os gestores dedicam muito mais tempo à administração financeira das escolas do que à gestão pedagógica e do que à gestão administrativa propriamente dita. É o que demonstraram os relatos a seguir:

(G6) Isso é todos os dias! [referindo-se à gestão financeira] É dedicado muito tempo, é desgastante demais, você não tem noção do que é uma prestação de contas! Eu acabei de entregar uma prestação de contas de mais de seis volumes, mais de mil e quinhentas páginas! É muito desgastante! Todos os dias você tem que trabalhar com isso, tem que saber o que tem na conta, se chegou recurso, se tem que aplicar o recurso:: Então, você tem que conferir se chegou aquilo mesmo que você pediu, se tem boletos, bancos::

(G7) Eu sou a responsável pela parte financeira. Do meu dia é o que toma mais tempo, porque eu preciso todo dia checar os *e-mails*, ver se não tem nenhuma demanda da Superintendência, é um trabalho diário. E é muito tempo dedicado, **eu falo que a atividade principal está sendo esta e a gente vai intermediando com os outros**. Mas, é isso, eu preciso manter as prestações em dia, fazer registros em dia, todas as demandas. Tudo isso é o que me toma mais tempo. **Eu dou uma paradinha para cuidar dessas outras coisas, mas o principal está sendo o financeiro** (grifos nossos).

Na concepção de Teixeira (2010) *apud* Fernandes (2015) há, atualmente, uma exigência muito grande no que diz respeito às habilidades necessárias para que o diretor escolar desempenhe seu papel, aliada a uma sobrecarga no trabalho desse profissional – conforme discutido na seção sobre o trabalho do gestor – em mútua relação com um sem fim de normas a serem seguidas. É esperado que o gestor consiga manter o funcionamento pleno da escola, tanto no que se refere ao pedagógico, como também nos aspectos administrativos e financeiros.

Desde o sancionamento da LDB, a União e as secretarias de educação têm determinado ações políticas no sentido de cumprir as propostas legais, dentre as quais, as de aumento dos investimentos financeiros administrados nas escolas, o que, por um lado, mune a escola de

maior autonomia para atender às suas necessidades e por outro, amplia o número de mecanismos de prestação de contas, tanto em virtude do controle dos recursos, quanto pela necessidade de verificação da eficiência e da eficácia da educação, a partir da aferição dos resultados das avaliações externas e da aprendizagem dos alunos. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um desses processos diretamente administrados pela escola e sua equipe de gestão.

Juntamente com o PDDE, ganharam destaque a necessidade do desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) o que, por sua vez, tornou necessário o fortalecimento de ações voltadas à gestão democrática das demandas escolares, planejamento, distribuição dos afazeres e liderança no chão da escola.

Na tentativa de sanar algumas das dificuldades enfrentadas pelos diretores em relação à administração financeira das escolas, algumas delas surgidas a partir dos eventos ocasionados pelo surgimento do PDDE, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) autorizou, desde 2010, a contratação do Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) – Auxiliar de Área Financeira. Esse profissional vem no sentido de contribuir com a gestão financeira da escola, auxiliando o diretor na área contábil, especialmente na prestação de contas.

Segundo Netto (2013), o ATB é um servidor com habilitação em Técnico de Contabilidade ou Ciências Contábeis. É concursado, assumindo a vaga como ATB e exercendo atribuições de ATB Financeiro<sup>77</sup>. Entre as funções desenvolvidas pelo ATB, em acordo com a Lei n.º 15.293, de 05 de agosto de 2004, figuram atividades básicas como: organização e atualização de cadastros, arquivos, fichários e outros instrumento de escrituração relativos aos registros funcionais dos servidores e à vida escolar dos alunos; organização e atualização do sistema de informações legais e regulamentares de interesse da escola; redação de ofícios, atas e outros expedientes. Em outras palavras, o profissional assume a vaga como ATB e exerce atribuições como ATB Financeiro. A contratação do ATB Financeiro se dá por tempo limitado, em virtude das regras de designação do estado mineiro e só é permitida quando o quadro da escola apresenta número de discentes superior a trezentos.

Segundo a mesma autora, ao assumir o cargo o ATB necessita de um tempo para se apropriar das normas consideradas por diversos diretores como burocráticas e, com alguns entraves que dificultam a compreensão rápida do processo de execução e prestação de contas nas escolas, somadas à questão das regras de contratação desse profissional – que acarreta muitas vezes uma prestação de serviços deficiente –, a presença do ATB na escola termina, na

---

<sup>77</sup> Não há um cargo público para ATB Financeiro no estado de Minas Gerais.

maioria dos casos, não atendendo à proposta de amenizar a sobrecarga do diretor, sendo que este acaba por ter que acompanhar de perto todo o processo de trabalho financeiro da escola.

É possível perceber, pelos relatos dos gestores, que essa ação não tem resolvido o problema e que, em muitos casos, a contratação do ATB não consegue amenizar a sobrecarga ocasionada pela gestão dos recursos financeiros da escola, como se vê nos discursos a seguir, a respeito da prestação de contas das escolas:

(G5) Quem realiza a prestação de contas somos eu, o ATB financeiro e diretora. Quando vai fechar uma pasta:: nós temos pastas aqui do tamanho de um bonde! Principalmente a pasta de merenda, é enorme! E é muito burocrática, uma assinatura que esquece, volta com diligência, um carimbo que esquece, um cheque que esqueceu de xerocar e tem que ir lá no banco e pedir uma fotocópia:: muita burocracia! Prestação de contas mesmo demora um pouco mais de um mês, porque às vezes a verba vem e ela é para seis meses, então nos dá uma dor de cabeça! Até licitar tudo e abrir a verba:: e depois um pouco mais de dor de cabeça para fechar.

Quando perguntado sobre a ajuda do ATB financeiro na gestão das questões financeiras de sua escola, a gestora G6 respondeu que existe sim, esse apoio, mas que ainda não era suficiente e que a carga horária destinada à prestação de contas da escola era um trabalho desgastante, mesmo com a ajuda desse profissional.

(G6) É muito pouco! Aliás, na verdade, **eu penso que nós deveríamos ter um gestor pedagógico e um gestor administrativo e financeiro**. Não que os dois tivessem trabalhos separados, até porque, não tem como, mas tem horas que eu vou para minha casa e penso assim “*não fiz nada*”. Porque você só fica apagando incêndios, **você não trabalha direito nem o pedagógico, nem o administrativo e nem o financeiro, porque você se ocupa dos três! Então acho que passou da hora dos nossos governantes virem isso! É desumano! É desumano!** (grifos nossos).

Outra questão relatada pela gestora foi que, mesmo tendo um ATB para auxiliar na prestação de contas, a responsabilidade maior pelo Caixa Escolar seria sempre sua, e que sendo a responsável principal, responderia por qualquer erro que viesse a surgir durante a realização desse trabalho:

(G6) É algo em que você precisa estar concentrado, **porque a punição vem!** Se eu gastei um recurso que era capital, **eu serei punida**. Então **o nível de stress para você gerenciar, gerir os recursos financeiros de uma escola é altíssimo!** (grifos nossos).

É o que Netto (2013, p. 32) destaca em suas argumentações, que “[...] mesmo tendo um ATB para auxiliar o diretor nas prestações de contas, quem responde pelo Caixa Escolar é o

presidente desta, ou seja, o diretor da escola. Ele é o responsável por qualquer erro, e poderá responder por isso”.

Quanto às regras, é sabido que as seguir pode evitar uma série de transtornos e, ainda, proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento de um bom trabalho escolar. A esse respeito, nas respostas aos *surveys*, foi possível verificar que uma parcela significativa dos gestores (59%) considerou que parte importante de seu trabalho era verificar se todos cumpriam as regras da escola. Nóvoa (1995), diz que a integração e articulação dos elementos do processo organizacional de uma escola são a base de sua direção, e a ordenação desses elementos é o que o autor chama de “liderança organizacional”, indicada por ele como uma das características de uma escola eficaz.

A gestão democrática de uma escola é permeada por adversidades cotidianas e posicionamentos nem sempre congruentes, já que os sujeitos participantes do processo educativo são diversos, assim como suas histórias de vidas e origens, o que faz da escola um lugar complexo e também diverso, permeado por relações muitas vezes conflituosas, advindas tanto de fatores internos quanto externos. E como assinala Lück (2009), o que traduz uma escola é sua realidade, e é preciso conhecer o seu cotidiano pois, a escola, é o que fazem dela seus participantes.

A complexidade das organizações escolares, segundo Abrúcio e Vargas (2010, p. 252) afeta o seu principal gestor, o diretor, que se vê compelido a aliar quatro tipos de competências: “[...] conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão”.

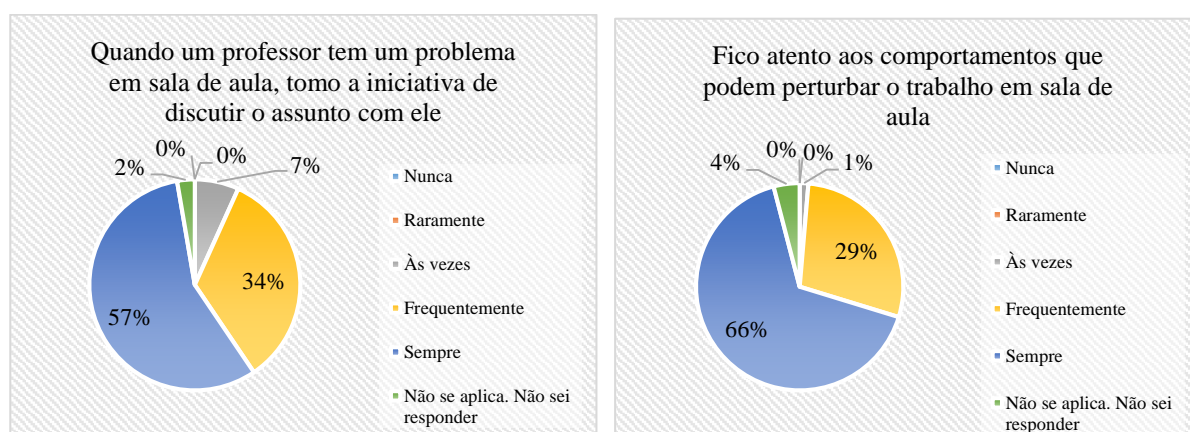
Em meio a esse complexo e diverso universo, cabe ao gestor, imbuído de tais competências, além de verificar o cumprimento de regras, encontrar o melhor caminho para amenizar situações conflituosas que possam interferir no equilíbrio do ambiente escolar e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Lück (2009) destaca que os níveis de motivação no trabalho escolar tendem a crescer na medida em que se destaca o esforço conjunto na construção de uma identidade positiva da escola, e que a satisfação das pessoas em relação à sua participação na dinâmica da escola se assenta sobre a criação de possibilidades de sucesso que se tornam elementos importantes da motivação, ao mesmo tempo em que são fatores essenciais de um ambiente educativo. Compete, pois, ao diretor escolar, segundo a autora, no intuito de orientar e estimular essa motivação,

[...] promover uma boa organização do trabalho; concentração na aprendizagem e melhoria contínua; prevenção contra as condições de dispersão e desconcentração em relação aos objetivos educacionais; ambiente ordeiro e focado em objetivos; limpeza, segurança, tranquilidade; relações interpessoais dinâmicas bi e multilaterais; bom humor, entusiasmo, espírito de servir; participação e envolvimento, dentre outros aspectos (LÜCK, 2009, p. 92).

Nesse contexto, ao responderem sobre sua responsabilidade quanto aos cuidados com o ambiente de trabalho, 89% dos gestores foram categóricos ao afirmarem que parte de seu trabalho seria zelar pelo equilíbrio nesse ambiente. Tal afirmação é atestada quando se percebe o predomínio de respostas favoráveis sobre a frequência com que os gestores atentaram para os problemas ocorridos em sala de aula e tomaram a iniciativa de discutir com os professores sobre tais problemas, conforme é possível verificar nos gráficos:

Gráfico 7: Atenção dada pelos gestores ao ambiente das salas de aulas



Fonte: elaboração própria.

A execução de processos de supervisão e monitoramento contínuo das atividades e comportamentos associados à sala de aula por parte do gestor, com preocupação voltada ao apoio aos professores, ao envolvimento com o progresso dos alunos, bem como à compreensão dos conflitos existentes nesse espaço, criando tempos e disponibilidade para o auxílio à resolução de problemas ali existentes, pode resultar em uma ferramenta útil para o cultivo do respeito e da confiança entre os docentes e discentes, tornando-os aliados importantes da gestão da escola a partir do que, se promove a educação de qualidade para todos, no momento que esta gestão se encaixa dentro das perspectivas da gestão democrática.

Lück (2017) destaca que é essencial ao trabalho do gestor e ao fortalecimento de sua liderança pedagógica o acompanhamento do trabalho dos professores na sala de aula com foco na interação entre as práticas de ensino adotadas e a aprendizagem dos alunos, uma vez que

isso é o que possibilitará a realização de uma dimensão importante dessa liderança, que é o *feedback*. Segundo a autora, escolas nas quais os alunos mais desenvolvem a aprendizagem são aquelas em que os gestores escolares acompanham e dão *feedback* ao trabalho dos professores em sala de aula.

Soares *et al.* (2011), ao sintetizarem algumas das características de um diretor eficaz, enumeram entre elas a parceria com os professores e sua adesão à gestão da escola como atitudes voltadas à superação de obstáculos no ambiente escolar, o que denota claramente uma liderança participativa, objetiva e firme por parte do gestor.

O diretor, no que compete às práticas de gestão democrática efetiva e participativa, de acordo com Lück (2009, p. 69), “[...] demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos”. É o que se vê no relato de G4:

(G4) [...] eu tenho que buscar um equilíbrio aqui dentro da escola, em todas as áreas. E quando há um equilíbrio, um professor mais satisfeito, os alunos não têm problema de indisciplina, tem uma boa merenda. A gente faz alguns projetos que são maravilhosos! Isso tudo é facilitador para tudo! Então eu me sinto responsável, quando alguma coisa dá errada eu vou lá, vejo o que está acontecendo.

A análise dos dados permite afirmar que as respostas ao *survey* se verificam nos relatos dos entrevistados e, ao possibilitarem a comparação do percentual de tempo alocado para a realização de atividades-meio com o percentual destinado às atividades-fim, viabilizam a afirmação de que o conjunto daquelas ações pode estar “roubando” tempo das atividades finalísticas para a execução das atividades operacionais. Em outras palavras, a profusão de atividades rotineiras mais vinculadas ao trabalho administrativo faz com que os gestores desviem-se das atividades estratégicas da escola, aquelas vinculadas ao trabalho pedagógico e de planejamento. Ou como afirma Paro (2009, p. 465):

Esse percurso que vai do administrativo para o pedagógico deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo. Do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, provendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática.

A esse respeito, Schwartz (1998) salienta que não há como pré-definir para as situações de gestão de uma escola referentes precisos e circunscritos, delimitando a lógica da ação diretiva ou colocando em polos delineados a ação administrativa como separada da pedagógica.



Nesse contexto, os dados obtidos na pesquisa são inquietantes na medida em que se tem mente que o processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo central uma educação de qualidade, deveria ser a mola propulsora a movimentar as demais demandas escolares. Nesse sentido, o que se espera da gestão da escola, é que a dimensão pedagógica receba a devida atenção, na mesma medida em que as outras dimensões não devem ser deixadas de lado.

A partir das reflexões empreendidas nesta análise, é possível identificar uma série de problemas e complexidades que envolvem o trabalho dos gestores escolares e perceber que o equilíbrio da gestão de suas atividades administrativas e pedagógicas pode ser afetado pela sobrecarga inerente ao cotidiano escolar, conforme analisado na seção sobre o trabalho docente, pela lida com os diversos personagens que formam o contexto intra e extra escolares, pela multiplicidade nas demandas de trabalho desse profissional, por sua responsabilização que, muitas vezes, extrapola os limites definidos e que pode ocasionar perdas, tanto no seu potencial de trabalho, quanto de suas expectativas quanto à sua profissão e à educação.

#### *Avaliações externas e qualidade da educação*

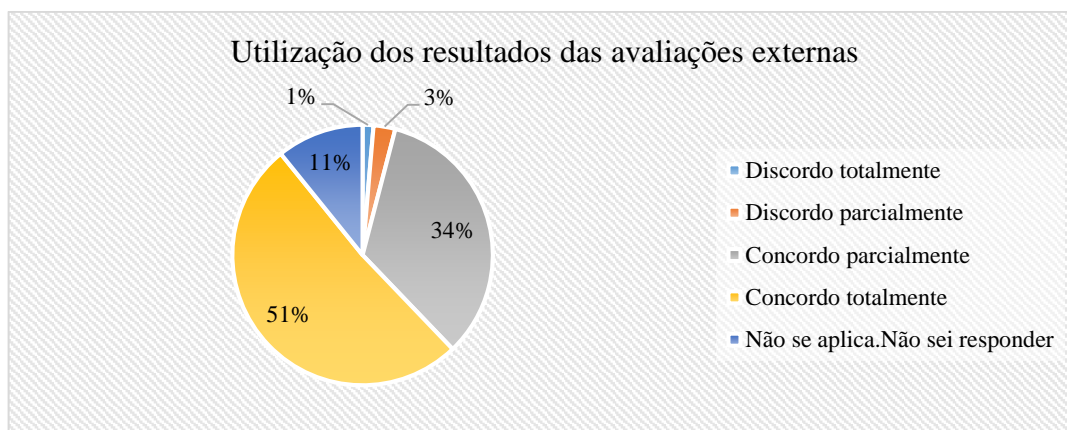
A análise aqui empreendida refere-se aos reflexos dos resultados das avaliações externas nas escolas pesquisadas, verificando se a equipe compreende a importância das avaliações e sua relação com a qualidade da educação ofertada. Verificou-se ainda, como o gestor e os docentes se apropriam desses resultados e, “se” e “como” se posicionam, visando o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento de problemas de desempenho e a melhoria dos resultados dicentes. Por fim, analisou-se como as avaliações externas têm impactado nas práticas de gestão da escola e na melhoria da qualidade da educação.

Tomar consciência sobre a importância da utilização dos resultados das avaliações externas para o processo educacional de sua escola, saber analisar esses resultados para, a partir deles, refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, são desafios para muitos gestores escolares. O enfrentamento a esse desafio requer que o gestor e sua equipe escolar sejam capazes de se apropriar dos resultados das avaliações para que, juntos, possam empreender ações que conduzam a um trabalho transformador e efetivo em prol da qualidade de suas escolas.

Diante disso, nas respostas ao *survey*, quando perguntados sobre a apropriação ou não dos resultados das avaliações e sobre a maneira como se desenvolveu tal ação nas escolas, 85% dos gestores (51% concordaram totalmente e 34% concordaram parcialmente) concordaram ter

acesso e fazem uso dos resultados das avaliações externas em suas escolas, conforme exposto no gráfico 8:

Gráfico 8: Utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores



Fonte: elaboração própria.

A esse respeito, Vianna (2009) argumenta que a utilização dos resultados da avaliação externa implica em servir à tradução do desempenho dos alunos de uma escola, mas implica, sobretudo, em servir de ferramenta para a definição de novas políticas públicas, projetos de implantação e modificação de matrizes curriculares, programas de formação docente e, de maneira especial, auxiliam na tomada de decisões que tenham como foco impactar positivamente nas formas de pensar e agir dos integrantes do sistema educacional.

Sobre os sistemas de avaliação, Soares (2002) apresenta suas três funções genéricas: (1) a função métrica, no sentido de medir onde se situam os sistemas de educação quando comparado com algum parâmetro para responder sobre possíveis avanços; (2) a analítica, com intuito de oferecer aos pesquisadores e gestores, subsídios no seu trabalho de investigação sobre o funcionamento do sistema educacional; e (3) a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino e é considerada a mais complexa entre as três.

Nesse contexto, Lück (2009) enumera uma série de questionamentos básicos que podem nortear o trabalho do diretor e de sua equipe na gestão dos resultados educacionais como, por exemplo, indagações a respeito das habilidades apreendidas ou não pelos alunos no decorrer das unidades de ensino; sobre a existência ou não de diferenças de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos; diferenças de resultados entre alunos com professores diferentes numa mesma série; diferenças de resultados entre alunos em turnos variados. O relato de uma vice-diretora entrevistada ilustra essa dinâmica proposta por Lück:

(G7) Eu passei a dar mais importância, porque a gente fica muito preocupado com números e você começa a observar que não tem só que dar esses números para dar uma resposta para a secretaria. O que eu, dentro da minha função, ou o que o professor dentro da função dele ou cada um dentro do papel que desenvolve na escola, o que pode fazer para melhorar não para mostrar um resultado? Mas é um resultado que estamos conseguindo enxergar no nosso dia a dia para melhorar de forma positiva? Não só como um número, mas por satisfação de um trabalho bem feito, de um resultado alcançado porque eu fiz um bom trabalho.

Ao citarem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal (IDDF) como exemplo estruturado de uso da avaliação educacional, Brooke e Cunha (2011) explicam que o desafio é garantir que os alunos aprendam sem desperdiçar tempo com reprovações e abandono escolar. Em nível escolar, o objetivo é que as metas sirvam como guia para que os gestores os traduzam em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho discente, garantindo que mais alunos dominem um sólido conhecimento de conteúdos e habilidades esperados ao seu atual estágio escolar.

Ainda segundo os mesmos autores, as avaliações externas podem ser utilizadas tanto para efeitos somativos, para determinar as consequências de determinadas políticas, como para efeitos formativos, para corrigir os rumos de programas em andamento. A essas utilidades acrescentam-se as funções de planejamento e monitoramento, pressupondo a projeção e análise dos resultados, ao longo de um período de tempo. Tais diligências, de forma conjunta, expressam o propósito de usar os resultados para avaliar e orientar a ação do próprio governo em nível mais sistêmico.

A realização da verificação direta e acompanhamento dos resultados de desempenho de uma escola, segundo Lück (2009, p. 56), representam “[...] efetivamente, o interesse específico da gestão na aprendizagem dos alunos”. Essa gestão, de acordo com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (CONSED, 2007), envolve a realização de processos e práticas de coordenação que representam a busca pela melhoria dos resultados de desempenho da escola ligados ao rendimento, à frequência e à proficiência dos alunos.

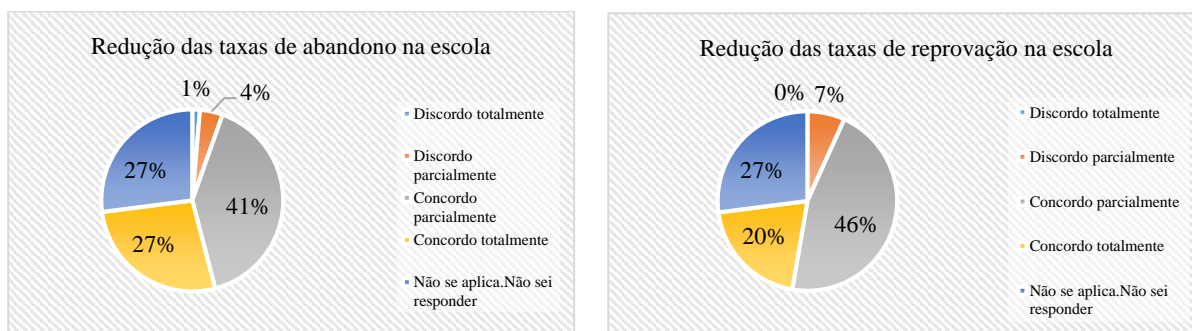
Sobre as taxas de rendimento escolar<sup>78</sup>, com base nos dados do *survey*, 41% e 46% dos gestores que responderam aos questionários, concordam parcialmente que houve uma redução nas taxas de abandono e de reprovação, respectivamente, em suas escolas. Conforme exposto

---

<sup>78</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado para medir a qualidade das escolas e das redes de ensino de forma geral, é um indicador calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Deste modo, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

nos gráficos a seguir, é possível verificar que, de maneira geral, houve uma redução das taxas de abandono e de reprovação nas instituições de ensino pesquisadas.

Gráfico 9: Gráficos demonstrativos da redução das taxas de abandono e reprovação nas escolas



Fonte: elaboração própria.

Nessa conjuntura, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) prevê o combate à repetência e ao abandono escolar, determinando que as escolas tenham um sistema de acompanhamento aos alunos com necessidade de apoio pedagógico, ao longo do ano letivo. Entre as maneiras de se oferecer tal assistência, os gestores entrevistados relatam uma série de medidas adotadas em suas escolas no intuito de diminuir os índices de reprovação e abandono. Dentre as ações relatadas, o entrevistado G5 fez menção a um roteiro de estudos utilizado para auxiliar os alunos que apresentam maiores dificuldades em relação à aprendizagem do conteúdo didático:

(G5) O que a gente está trabalhando agora, ainda está num processo de finalizar. (...) estamos usando o roteiro de estudos. Todo bimestre o aluno recebe do professor uma espécie de apostila de atividades e questões. (...) É uma medida que o obriga a estudar porque esse roteiro é pontuado em forma de recuperação. (...) O menino não conseguiu a nota com a prova e com as outras atividades, nós partimos para o roteiro, está completo (...). O roteiro tem nos ajudado bastante, porque é muito difícil você obrigar o menino a estudar em casa e muito mais obrigar a família a verificar se ele está estudando. Então esse roteiro nos dá esse retorno, bem real! E é impressionante! **O menino fez o roteiro as notas das provas são boas, ele não fez ou não teve interesse com o roteiro, as notas são baixas** (grifo nosso).

Cabe ao gestor, como principal articulador da gestão da escola e de seus resultados, buscar despertar em suas equipes a motivação e apoio para que a escola possa melhorar os níveis de rendimento e assiduidade de seus discentes. De acordo com Murphy (1989) *apud* Sammons (2008, p. 355):

O impacto que os diretores têm no desempenho e progressos de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, o quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem.

O relato de G7 ilustra a preocupação com a utilização dos resultados das avaliações externas em prol do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de forma a conceber processos de ensino e aprendizagem eficientes. A gestora demonstrou o compromisso da escola com a utilização responsável e significativa dos resultados das avaliações e uma preocupação com a reformulação do trabalho e das ações na busca pelo sucesso da aprendizagem discente:

(G7) Nas reuniões do AEC [Atividades Extra Classe] a gente discute esses resultados. Agora mesmo nós discutimos o gráfico de leitura, de escrita:: esse trabalho o supervisor e o professor já fazem:: inclusive a última discussão que tivemos foi em relação ao que os alunos de um ano para o outro aprenderam. [...] Porque a lógica “da coisa” é crescer, é introduzir, intensificar, trabalhar sistematicamente e consolidar. Então, nesse tipo de discussão, através desses resultados a gente consegue ver o que está precisando melhorar. Na última reunião nós descobrimos que o 4º ano precisa produzir mais textos, porque no 5º ano eles fazem um livro de poesias [...] Então, é através desses resultados que a gente vai descobrindo o que está falho, o que precisa melhorar.

Consubstanciado no relato, é possível afirmar que cabe a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a constante avaliação e revisão do planejamento, para que a aquisição do conhecimento por parte do discente seja de fato significativa. A esse respeito, Lück (2009) argumenta que a ação pedagógica sobre tais situações e sua superação seria possibilitada pelo monitoramento contínuo em conjunto com a avaliação pelos próprios profissionais que atuam na escola, com uma perspectiva reflexiva e crítica de estudo sobre suas práticas e seus resultados.

Sammons (2008, p. 372) explica que “[...] o *feedback* e a incorporação de monitoramento e de avaliação, rotineiramente, no processo de tomada de decisão na escola assegura que as informações sejam usadas ativamente [...]” e aponta para a existência de benefícios específicos no comprometimento ativo do diretor no monitoramento do desempenho e progresso educacional dos docentes.

Em que pesem as finalidades das avaliações externas ou em larga escala, estas têm se tornado mecanismos de gestão da política educacional, cujos objetivos são o aumento dos índices de desenvolvimento tanto das escolas, como dos entes federativos brasileiros. Assim, um dos meios empregados para o alcance desses objetivos, conforme ressaltam Terto e Souza

(2012), é a responsabilização dos docentes, incluindo-se nesse grupo os gestores, pelos resultados alcançados.

E é diante dessa realidade que pesquisadores como Brooke (2006), Brooke e Cunha (2011), Oliveira e Araújo (2005), Oliveira (2009), Afonso (2012), Koslinski *et al.* (2017), Oliveira e Pena (2018) entre outros, discutem as novas políticas de gestão da educação com base nos resultados do desempenho em avaliações padronizadas como políticas de *accountability*, cujo conceito envolve as bases da avaliação, prestação de contas e responsabilização.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), a expansão do número de sistemas avaliativos, bem como sua sofisticação nos últimos anos, assim como a exploração criativa de aproveitamento das informações geradas por tais sistemas, atenta para mudanças nas práticas de gestão pautadas nos resultados dos alunos. Tais resultados, utilizados de forma isolada ou combinados a outras informações, podem servir para a criação de indicadores de desempenho educacional, bem como para a avaliação de desempenho individual de diretores escolares dos sistemas educacionais estaduais.

Oliveira e Pena (2018) argumentam que, assumindo-se que a gestão escolar pode afetar o resultado das avaliações externas, a responsabilidade recai sobre as unidades escolares e os profissionais que nelas atuam, que veem seu comprometimento aumentar e passam a desempenhar múltiplos papéis que superam a questão curricular, incorporando novas e diversas agendas. Nesse contexto, um conjunto de comportamentos são potencializados e podem modificar de forma positiva ou negativa a dinâmica do trabalho realizado pelos professores e pela equipe gestora.

Ao tratar do surgimento da política de *accountability*, ou de responsabilização educacional no Brasil, Brooke (2006) demonstra que tais políticas, a partir das quais são publicizadas informações intrínsecas aos trabalhos das unidades escolares, atribuem aos gestores e demais membros da equipe escolar a corresponsabilidade pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Oliveira e Pena (2018, p. 18) apontam o Ideb como “[...] um instrumento regulatório das políticas avaliativas educacionais promovidas por um estado gerencialista, demonstrando práticas sutilmente naturalizadas de *accountability* e de responsabilização”. Assim, dada a complexidade da organização escolar onde, na maior parte do tempo é o gestor escolar quem resolve e é responsável por tudo o tempo todo, o relato de G3 revelou o excesso de responsabilização a que os gestores escolares são submetidos:

(G3) Eu gosto de saber de tudo, não sei se é porque a responsabilidade passa a ser sua. E isso é um discurso do sistema “*you are the responsible, you are the responsible, you see it!*”. Quer dizer, **o sucesso é de todos, mas os problemas são do diretor. Se deu certo, todo mundo socializa, mas se deu errado, o problema é do diretor** (grifos nossos).

Oliveira (2009) argumenta sobre o paradoxo que permeia as políticas públicas, interpondo a descentralização das ações de implementação (recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos) e a cobrança por resultados pactuados entre os órgãos centrais e o gestor escolar, colocando em prática “[...] novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos”<sup>79</sup>.

Oliveira e Araújo (2005) apontam a necessidade de que os resultados das avaliações externas sejam incorporados pelas escolas, ainda que defendam que não deva haver determinismos nas relações entre os resultados e o trabalho dos professores, como se eles fossem os únicos atores capazes de se responsabilizar pelos resultados escolares.

Segundo Afonso (2012) as metas e objetivos a serem atingidos deverão se aproximar mais da realidade nessa proposta, evitando a ambição formal e imediatista dos governos, que imposta, desconsidera ou desconhece as condições e os tempos, as realidades, possibilidades e constrangimentos das escolas, bem como seus recursos materiais, escolas professores e comunidades educativas. Nesse contexto, surgiu no relato do entrevistado G3, em uma fala que soou como forma de protesto à maneira como as políticas de avaliação chegam às escolas:

(G3) [...] o tempo todo fala-se em teoria, discutir isso, discutir aquilo, mas ninguém sabe nada:: aí, entra a questão das avaliações externas:: quem planejou, não sentou com ninguém pra discutir não! Ninguém sabe como são feitas essas coisas, ninguém sabe! [...] Chega um resultado na escola para mim, aqui tem 200 professores:: (...). Não orienta a prática não! Qual é a questão? A questão é que as escolas não são ouvidas:: é como você governar o povo sem ouvir o povo. As escolas não são ouvidas, o diretor não é ouvido:: porque os anseios da gente:: a gente quer ajudar. Agora, Eles pedem para fazer, a gente faz! Tenta fazer, tenta entender:: só que as pessoas, a maioria das pessoas que decidem algumas coisas, que pensam algumas coisas, são pessoas que tem a vontade, só que não estão aqui no dia a dia, não convivem com a sala de aula no dia a dia, eles não sabem:: A pessoa está pensando certinho, só que uma coisa é lá e outra coisa é cá.

Para Oliveira (2011), o desenho das avaliações externas parece se aproximar muito mais de um contexto de produção de informações para os gestores de redes educacionais do que de

---

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 202.

uma ajuda para que os professores analisem os resultados na busca de revisão de seus métodos de ensino e práticas avaliativas. Nesse sentido, a autora argumenta que “[...] as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”<sup>80</sup>.

Afonso (2012) propõe o resgate crítico da problemática da *accountability*, mostrando que existem outras perspectivas possíveis que podem e devem ser consideradas e colocadas em prática, e descreve, brevemente, os contributos desse novo pensamento apoiada no discurso de Stobart (2010), o qual propõe que a *accountability* seja retomada sob o ponto de vista de uma “*accountability* inteligente”, em que os objetivos e metas educacionais a serem atingidas deverão ser mais realistas do que os dos modelos vigentes, cuja forma de prestação de contas e responsabilização se fundamente em valores e seja promotora de confiança nos docentes e nas escolas. Um modelo mais construtivo com base não apenas em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados.

Um modelo de *accountability* que, segundo Stobart (2010) *apud* Afonso (2012), respeite os limites de autonomia dos atores e das organizações educativas, preveja um tempo maior e mais propício para que as mudanças ocorram de fato e para a aferição dos resultados, que inclua todos os grupos sociais de alunos e que implique também a garantia da própria fiabilidade do modelo.

A aplicação desses resultados para orientar a prática dos professores e para a nova geração de políticas de gestão podem apontar os efeitos causados por políticas, programas e situações quase experimentais, cujo interesse, é “[...] medir os impactos de mudanças no funcionamento das escolas e na aprendizagem dos alunos (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 21). Em nível escolar, segundo os mesmos autores, objetiva-se que os resultados das avaliações possam guiar os gestores para a tomada de decisões e traduzir-se em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho discente, garantindo solidez de conhecimentos de conteúdos e habilidades por parte dos alunos.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), uma das finalidades dos resultados gerados pelos sistemas de avaliação educacional, especialmente a nível estadual, têm sido sua utilização para a avaliação de desempenho individual dos profissionais da educação, de professores a diretores escolares. Segundo os autores, se existem dificuldades no uso dos resultados para orientar a prática dos professores, sem constrangimentos as Secretarias não impedem que eles sejam aplicados em uma nova geração de políticas de gestão.

---

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 137.



Nessa direção, considerando-se o fator responsabilização dos professores sobre os resultados das avaliações externas, verificou-se que 56% dos gestores que responderam ao *survey* afirmaram ter passado a responsabilizar mais seus docentes pelo alcance das metas de suas escolas. Ao se constatar que 66% dos gestores asseguraram utilizar as notas obtidas pelos alunos nas avaliações para fins de mensuração da avaliação de desempenho profissional dos professores de suas escolas, verificou-se também que os resultados das avaliações externas nas escolas podem afetar tanto a reformulação do trabalho como a vida profissional do professor. A partir destes dados, torna-se evidente a preocupação com o controle da aquisição dos conhecimentos por parte dos discentes, mas também com o trabalho docente.

Segundo Lück (2009), a avaliação de desempenho<sup>81</sup>, processo sobre o qual se assenta o desenvolvimento da competência de cada profissional que atua na escola fundamenta-se um procedimento contínuo, dinâmico e sistemático de construção de conhecimento sobre o desempenho profissional. Tal avaliação objetiva a evolução da organização escolar, dos serviços nela prestados e em especial, nas atividades de ensino e aprendizagem e ajuíza de forma crítica a gestão, o trabalho docente e os demais segmentos da escola, visando a qualidade da formação e da aprendizagem discente.

A mesma autora destaca que para pensar na transformação das práticas, a avaliação de desempenho deve ser implementada de forma a caracterizar o clima e conjunto de competências e qualidade do trabalho desenvolvido na escola e que, se utilizada como instrumento de construção coletiva, produz bons efeitos na medida em que os profissionais, como uma equipe e em processo coletivo, constroem uma cultura de auto avaliação e cooperação voltada para a melhoria do desempenho da escola como um todo.

Entretanto, é importante destacar que essa realidade sugere uma reflexão sobre o professor ter consciência ou não de estar utilizando um instrumento que além de proporcionar um grau de aprovação, é também um instrumento de aprendizagem e se, ao avaliar seus alunos, tem consciência de que os resultados discentes serão utilizados para fins de mensuração de sua própria avaliação de desempenho profissional.

---

<sup>81</sup> A Avaliação de Desempenho Individual (ADI) é realizada todo ano por uma comissão avaliadora de cinco integrantes. Os avaliadores levam em consideração cinco critérios ao analisar o professor regente: desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromissos profissional e institucional e habilidades técnicas e profissionais. Cada critério é composto de dois a nove indicadores, tendo peso 1 ou 2, o que permite aumentar ou diminuir a relevância do indicador na composição da pontuação final. O último indicador do quarto critério especifica que “[O professor] obtém bons resultados de aprendizagem de seus alunos evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas”. Valendo até 5 pontos, mas com peso 2, esse indicador pode contribuir com até 10% da pontuação total do professor, dependendo da opinião dos avaliadores (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 65).

É possível depreender do relato que a avaliação externa acaba sendo também utilizada na escola como um dispositivo de função diagnóstica, que permite localizar as causas dos problemas a serem trabalhados com os alunos e serve ainda, para alertar os docentes quanto à necessidade de se envolverem mais com os resultados dessas avaliações, visando os reflexos de um trabalho mais comprometido com os resultados da escola e com a qualidade do ensino proporcionado.

De acordo com Koslinski *et al.* (2017), as políticas de responsabilização podem ocasionar alguns efeitos perversos, dentre os quais, possivelmente se encaixam as tentativas de elevar os índices monitorados levando gestores, diretores e professores a políticas e práticas geradoras de desigualdades, como, por exemplo, seleção ou exclusão de alunos, direcionamento seletivo do planejamento pedagógico da escola com foco em parte dos alunos, limitação do currículo, o que, muitas vezes, se traduz em aumento das desigualdades intraescolares. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para a existência de práticas de preparação de alunos para as avaliações por parte dos docentes com o mero objetivo de mascarar os resultados, o que reduz sobremaneira a grandeza pedagógica das avaliações.

Abrúcio e Vargas (2010) argumentam que um elemento diferenciador nos resultados de uma escola é a capacidade do gestor em dar importância e utilizar as avaliações externas como parâmetro para sua escola o que, de acordo com os autores, está relacionado com a capacidade do gestor em conscientizar os professores quanto à relevância da avaliação externa e envolvê-los no processo, encontrando uma maneira de incorporar tal avaliação à vida escolar, criando, por exemplo, “atividades pedagógicas extras e definindo quais metas deveriam ser alcançadas pelos alunos”<sup>82</sup>.

Para Soares *et al.* (2002), uma escola considerada eficaz tem à sua frente um diretor com habilidade para estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino, e preparado para incluir os professores nas tomadas de decisões e de envolvê-los com os projetos da escola, para que nela existam objetivos claros e compartilhados pela equipe, integrando-os e tornando-os parte adicional na tomada de decisões e no desenvolvimento do programa de ensino da escola e, conseqüentemente, convertendo-os em sujeitos fundamentais no processo de mudança.

Sammons *et al. apud* Soares *et al.* (2002, p. 21) defendem que:

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 259.

[...] sinais de confiança e colaboração entre os membros da equipe são importantes para se constatar que há uma meta dentro da escola. Um ambiente produtivo de trabalho não deve ser caracterizado apenas através da figura do diretor da escola, mas também através dos professores. A compreensão de como são as suas relações interpessoais dentro da escola, ou seja, de como funciona a questão da confiança e do companheirismo na equipe, é importante para a verificação da influência da escola no desempenho dos seus alunos.

Tão importante quanto realizar o monitoramento dos resultados das avaliações externas e de sua relação com a qualidade da escola, é que o gestor, juntamente com seu grupo de trabalho e com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, avalie constantemente o planejamento e o rendimento de seus discentes, refletindo sobre os dados para que juntos, possam estabelecer planos e realizar ações educativas transformadoras. O excerto a seguir demonstra a forma como os professores de uma das escolas investigadas passaram a reconhecer o valor das avaliações externas para a realização de sua prática docente:

(G5) Essas provas externas estão nos dando a oportunidade de às vezes mostrar ao professor mais resistente que o que ele tem que trabalhar é aquilo que está no CBC, porque o que está sendo cobrado é aquilo ali, que não adianta ele fugir daquilo ali. E tem muito professor resistente! Então, na hora em que ele [o aluno] estava fazendo a prova, ele diz “*mas o professor não ensinou isso... professor, mas isso aqui a gente não sabe ainda*”. Aí o professor acaba caindo na real. Então elas [as avaliações externas] têm nos dado esse embasamento para cobrar.

Nesse contexto, Luckesi (2008, p. 81) argumenta que “[...] a avaliação não seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação”. O que significa que a partir dos resultados alcançados pelos discentes nas avaliações externas, o professor pode realizar os encaminhamentos pertinentes à aprendizagem dos alunos.

Segundo Ferreira (2009), o que garante a efetividade do planejamento coletivo e demonstra a eficiência dos profissionais da educação é sua capacidade de organização. É aí, conforme afirma o autor, “[...] que se revelam os compromissos democráticos de todos os responsáveis pelo processo educacional, na garantia de fazer acontecer a todos os educandos, o que foi proposto como fundamental para sua formação cidadã”.

Outro aspecto que a análise das entrevistas revelou diz respeito à queda do rendimento relacionada por alguns gestores, à entrada de alunos “novatos” com quadro de defasagem de aquisição de conhecimentos em relação àqueles que já frequentavam a escola. Trata-se de uma questão que não fazia parte dos objetivos primários, mas que pareceu algo relevante e que, por isso, resolvemos trazer para dentro da discussão. Diante disso, a análise que se segue traz relatos

dos gestores entrevistados e um exemplo de estratégia desenvolvida por uma escola, a partir das necessidades desses alunos, com o objetivo de reduzir o descompasso no aprendizado e a desigualdade entre os ritmos de desenvolvimento:

(G4) A gente até deu uma caída, a gente já teve notas melhores. Mas o que aconteceu? A comunidade em torno deu uma mudada. A gente não recebia alunos de fora. A gente “produzia” nossos alunos. (...) e agora nos sextos anos a gente recebe duas ou três salas de uma escolinha da prefeitura. O que acontece? (...) esses alunos que vem, vem extremamente carentes de tudo! De comportamento, de disciplina:: a clientela externa quando chega aqui, não estão acostumados com essa escola, que é uma escola calma, tranquila. (...) Então o que acontece? Quando esses alunos chegam, no sexto ano:: (...) **muitos deles não dão conta de continuar na escola, eles não vão render muito**, eles vão com muita dificuldade:: a gente faz um esforço “hércules” (*sic*), para auxiliá-los. Então eu acho que isso fez com que caísse um pouco a nota da escola (grifos nossos).

A respeito da fala da gestora é importante salientar que as causas das dificuldades dos alunos podem variar de um aluno para o outro, sendo relevante que a escola busque conhecer cada um desses alunos e as razões pelas quais eles não conseguem acompanhar o nível de aprendizagem dos outros alunos pertencentes à escola há mais tempo.

Dentro desse contexto, é pertinente referenciar as observações realizadas por Peregrino (2010) durante sua trajetória profissional, em que a autora verificou que as turmas mais “bem consideradas pelas escolas” eram aquelas em que parte significativa dos ocupantes frequentava a escola desde o primário e, por essa razão, possuía “intimidade” com a instituição. Tratava-se de turmas já agrupadas há muitos anos, permitindo que se reconhecessem como grupo ou um “corpo” dentro da instituição. Segundo Martins e Figueiredo (2011), avaliar cada situação, nesse caso, é mais enriquecedor do que generalizar e responsabilizar simplesmente os alunos novatos pelo mau desempenho da escola:

As desculpas, sem consciência e a não tomada de providências, tendem a aumentar o problema de aprendizagem e deixam o aluno desmotivado para aprender. O problema de aprendizagem não tem origem apenas cognitiva e atribuir ao próprio aluno o seu fracasso, sem considerar as condições de aprendizagem, que a escola oferece para o aluno e outros fatores extras-escolares, é reforçar o fracasso tanto do aluno como da escola<sup>83</sup>.

Diante disso, na certeza de que uma escola não é constituída apenas por e para os alunos que nela já se encontram desde o início e no decorrer de todo o seu período de escolarização, é de extrema relevância que ações realizadas pelos professores e pelos responsáveis pela gestão

---

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 4.

da escola, sejam capazes de contribuir para facilitar a adaptação desses alunos e colaborar para impactar, positivamente, em seu desempenho escolar, como se vê no relato de outro gestor entrevistado ao deparar-se com a mesma situação em sua escola:

(G3) (...) a gente fez aquele projeto:: da SEE (...) que você tira os alunos da escola, da sala:: (...) A gente pega a bibliotecária mais “as apoios” (*sic*), e a gente pega esses alunos que tem em “faculdade” e eles vão tentar suprir essa necessidade, com a intervenção:: Projeto de Intervenção Pedagógica! A gente faz isso numa seriedade aqui na escola! Por exemplo, todo dia, segunda, terça, quarta e quinta, na biblioteca de treze às quinze [horas] tem Intervenção Pedagógica:: todos os professores falam que eles entram, pegam o livro que eles precisam, a bibliotecária está lá e a gente tem o auxílio “das apoios” (*sic*). Sabe que tem aquele apoio, que aquele apoio permite que ele [o professor] coloque mais dois ou três alunos:: É isso que a gente soma à dificuldade desses alunos que vem da outra escola com muita “deficiência”.

Soares *et al.* (2011), ao relacionarem as características pessoais e de gestão escolar de 2.477 diretores de seis estados brasileiros com o objetivo de perfilar diretores que conseguiram maior desempenho da escola, relatam que os maiores níveis de Ideb estão associados com um maior índice de apoio a estudantes com dificuldades. Os autores relatam que, “[...] embora essa característica não esteja tão ligada ao diretor, por pertencer ao Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, uma variável de construção mais coletiva, ela pode ser um indicador de um diretor que permite uma maior participação dos demais atores escolares”<sup>84</sup>. Diante disso, é possível inferir que os autores atestam que a eficácia de um gestor está associada à sua capacidade de conseguir maior adesão de sua equipe e a atitudes voltadas à superação perante os obstáculos.

A esse respeito, Souza (2006, p. 241) argumenta que “[...] o diretor é uma figura central na escola, pois define não apenas os rumos da instituição, como também em parte modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam”.

Segundo Barcelos (2014), é possível afirmar que um dos maiores desafios da educação brasileira, nos tempos atuais, seja a promoção de fato da melhoria da qualidade de ensino ofertado na escola pública, a garantia do acesso, permanência e sucesso como garantia de direitos. Pensar uma educação de qualidade, segundo a autora, vai muito além de delimitá-la e condicioná-la aos princípios mercadológicos, significando pensar muito mais numa educação comprometida com os sujeitos que habitam o ambiente escolar, que constroem e reconstróem

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 54.

suas vidas nesse sistema. Ou como expõem Oliveira e Araújo (2005), uma escola que associe de forma verdadeira um projeto de emancipação e inserção social e que objetive um ensino básico de qualidade para todos sem exceção, exclusão social ou reprodução de mecanismos de diferenciação.

Soares (2007) considera que no interior da escola existem importantes processos que interagem de forma a produzirem o tão desejado desempenho dos alunos, e entre tais processos, enfatiza a gestão escolar e o ensino. Para o autor, a gestão e sua responsabilidade à frente da direção da escola, administrando o PPP da escola, os aspectos físicos e financeiros da organização escolar, as pessoas que ali se organizam, interagem e dão significado e materialidade à essa comunidade, garantirão o funcionamento da escola cuidando para que os recursos nela existentes, sejam usados no sentido de atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

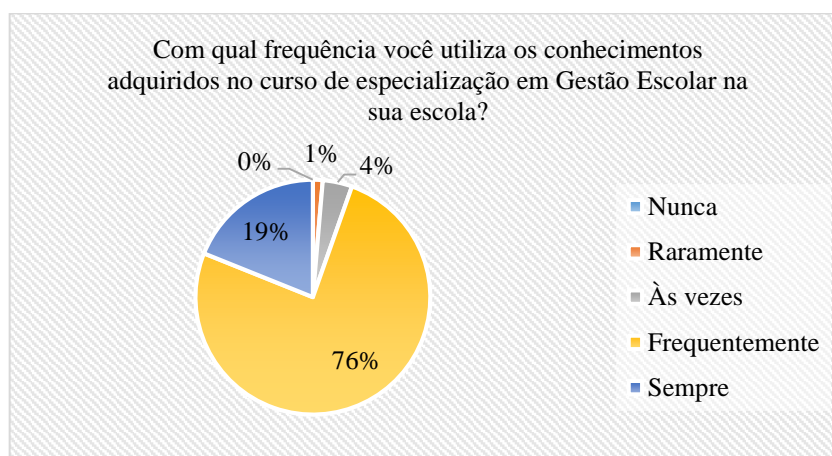
Para Sammons (2008), a repercussão do trabalho da gestão escolar na melhoria da qualidade dos resultados dos alunos não se dá de maneira direta, mas sim desdobrando-se num trabalho que procura garantir o desenvolvimento de outras características cruciais para que a eficácia escolar se torne uma realidade. Tais características, segundo o autor, são: objetivos e visões compartilhados entre os diversos atores do ambiente intra e extraescolar, ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, parceria entre a família e a escola, organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso dos discentes.

### **5.3 Os efeitos do curso para a prática do gestor na escola**

#### *Formação do gestor escolar*

No gráfico 10, elaborado a partir das respostas sobre a frequência de utilização dos conhecimentos adquiridos no PNEG nas escolas, a maior parte dos egressos (76%) afirmou que os utiliza com significativa frequência, conforme disposto a seguir:

Gráfico 10: Frequência de utilização dos conhecimentos adquiridos na formação pelos gestores



Fonte: Elaboração própria.

Depreende-se, dessas respostas, que o aprendizado teve efeitos na maneira como os gestores lidam com a organização e o planejamento de seu trabalho de gestão e na forma como se relacionam com outros atores pertencentes ao universo educacional. Nas entrevistas, os gestores reconheceram que a formação contribuiu para o desempenho das atividades cotidianas na escola, ao compararem temporalmente (*antes e depois da formação*) suas atitudes em relação às mesmas situações em períodos divergentes.

Nessa direção, em uma das entrevistas um gestor argumentou sobre a necessidade de se atualizar e de (re)descobrir as questões inerentes ao trabalho de gestão como uma forma de superar o comodismo, que eventualmente pudesse comprometer a qualidade de seu trabalho e da gestão da escola:

(G3) Na gestão você vai convivendo tanto com as coisas, e são coisas básicas que você sabe que tem que fazer, você não faz, vai esquecendo daquilo:: e aí talvez, você se perca um pouco, vai havendo deficiência na sua gestão e, **um curso como esse**, além das novidades que existem, existe o histórico do curso! Ele **tem coisas que eu já vi, mas que precisavam ser ditas novamente, reafirmadas!** Eu estava um tempo sem possibilidade de estudar, porque isso aqui [a gestão da escola] te prende. Mas aí eu falei “*vou fazer esse curso, porque esse curso vai me tirar desse lugar que eu estou aqui, confortável. Eu preciso novamente estudar, escrever, fazer as coisas*”. Mas foi mais pelo desafio de sair do lugar comum que eu busquei, foi por isso (grifos nossos).

(G1) Na realidade, eu sempre senti falta de uma orientação para esse cargo, de gestão. Aí quando eu li o *e-mail* com esse convite, eu decidi fazer. Eu queria, uma orientação de como me organizar:: porque, na realidade, não sei outros diretores, mas eu sinto que são muitas tarefas ao mesmo tempo e eu não sabia me organizar. Então eu entrei no curso com esse objetivo, para ter esse aprendizado.

No que diz respeito à melhoria na relação dos gestores com os órgãos superiores educacionais, como a Secretaria de Educação, dos 74 respondentes ao *survey*, 43% e 30% concordam totalmente e parcialmente, respectivamente, que passaram a solicitar mais apoio desses órgãos.

Um dos aspectos mais apontados pelos entrevistados está relacionado ao desenvolvimento do potencial de argumentação e articulação diante da resolução de questões de seu trabalho, que vão desde uma conversa mais simples com os funcionários e professores, até diálogos com setores administrativos, como a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação e Superintendências Regionais de Ensino (SRE), e da credibilidade alcançada junto a esses órgãos por intermédio da qualificação:

(G8) Às vezes, eu era meio “ressabiada” com os professores, eles falavam as coisas eu ficava meio com o “pé atrás”, com medo de falar. Hoje não, hoje eu já falo com propriedade, já sei o que eu estou falando. **Antes eu ficava olhando, observando as pessoas falando para ver se eu podia seguir aquilo mesmo. Hoje eu falo o que eu penso, o que eu acho e exponho. Antes eu não tinha coragem** (grifos nossos).

(G1) **Hoje, eu tenho mais acesso à SRE.** Eu consigo mandar *e-mail*, no *WhatsApp* mesmo a gente conversa e pondera algumas soluções:: é mais próximo. **E isso melhorou depois do curso!** Determinação é determinação, e a gente tem que cumprir! Só que antes a gente ficava com medo de não conseguir fazer. E hoje não, **hoje eu consigo dialogar**, falo: “*olha, não consegui isso, o prazo foi pouco, preciso de mais tempo*”. Então **hoje eu tenho essa postura de conseguir dialogar. Isso foi depois do curso**, porque antes eu me matava para fazer. Hoje eu não faço mais não! (grifos nossos).

(G2) **Eu acho que a gente alcança uma maior credibilidade com o que a gente faz quando a gente tem uma capacitação e quando vem de uma universidade renomada como a UFOP. No início eu atuava como professora mesmo dos anos iniciais e depois do curso fui convidada para trabalhar como supervisora da rede municipal!** E sempre a gente se posiciona, se for uma coisa positiva estamos ali, prontos para colocar em prática e buscar que aquilo dê um resultado. E se vir que não é uma coisa positiva estamos sempre sentando para conversar, dialogar e buscar o melhor resultado (grifos nossos).

Ao serem questionados sobre suas expectativas em relação à formação e se estas foram alcançadas, os depoimentos revelam uma mudança na percepção dos gestores a respeito do espaço no qual desenvolvem seu trabalho e a instituição de novos significados e sentidos às suas competências e habilidades:



(G3) Eu pude fazer um estudo na escola sobre a EJA [Educação de Jovens e Adultos]. A gente estava iniciando o processo de Educação de Jovens e Adultos, havia dois anos. E eu tinha que fazer uma pesquisa sobre isso e foi muito revelador:: como são tratados os projetos no Brasil! Na escola nós estamos muito despreparados, a verdade é essa! E o Estado não vai fazer nada, então nós tivemos que fazer alguma coisa para ver se melhorava o curso [EJA], ver se melhorava a oferta. **E no que que o Curso de Gestão é bom? O curso te renova naquelas questões de direito ao ensino, direito ao saber...** (grifos nossos).

(G1) **A percepção do que está acontecendo, melhorou demais! Isso é segurança! Mas é resultado do curso! Acho que todo mundo tinha que fazer!** O curso é muito bom, porque você lê, você discute:: **Acho que o melhor nem tanto são as leituras, mas a oportunidade de ouvir todo mundo falar, ouvir as pessoas!** (grifos nossos)

(G3) Eu passei a me reunir mais vezes, eu me integro mais vezes! Eu passei a ser mais vigilante. **E também o curso tem uma parte que trata de questões de conflitos e essa discussão foi coletiva lá** [durante a formação], (...). **Eu ouvia muito isso e eu acabei por ter uma consciência, pelo menos cheguei à conclusão de que o que a gente desenvolvia aqui não era muito errado não.** Que a gente estava fazendo uma coisa certa nesse sentido de relação de conflitos (grifos nossos).

Quanto à formação dos egressos do PNEG, os depoimentos dos gestores entrevistados revelam potencialidades quando o assunto diz respeito à capacitação e à qualificação para lidar com as questões relacionadas à condução de seu trabalho e da gestão democrática nas escolas. Contudo, em se tratando das limitações na gestão inerentes à formação, os entrevistados apontam alguns problemas, como por exemplo, no que diz respeito ao conteúdo disponibilizado aos gestores no processo de formação:

(G3) [...] eu achava que tinha muito texto que era desnecessário. A crítica que eu faço é essa, você poderia focar em alguns textos que fossem necessários e aprofundar mais neles. (...) às vezes eu foco pouco num conteúdo que é importante, é basilar, que eu precisava aprofundar mais, discutir mais aquilo, ir aprofundando pra que eu pudesse aprender de fato aquele conteúdo, mas não se fez isso. As coisas que são importantes na gestão poderia se trabalhar mais (...). Eu acho que o curso tem muito texto com pouco tempo pra trabalhar só pra cumprir uma carga horária. (...) Textos onde as pessoas pudessem refletir. (...) Tinha texto que a gente pegava que era muito repetitivo, enfadonho, muito técnico, sem muita discussão própria para o dia a dia da escola. (...)É muita coisa! E aprofunda-se pouco naquilo que é essencial.

Em relação ao trabalho da equipe de formação:

(G2) As dificuldades foram assim, por ser um curso a distância, às vezes demorava na devolutiva das nossas dúvidas... de como elaborar atividades... a gente ficava esperando... às vezes nem demorava tanto a devolutiva do professor, mas era a ansiedade mesmo, de estar cursando à distância, a insegurança de não estar desenvolvendo bem o que era pedido.

A esse respeito, Campos *et al.* (2017) argumentam que, nesse tipo de formação, é relevante que toda a equipe polidocente esteja articulada e ciente dos riscos e de seu papel pedagógico, para que, por meio da análise crítica do processo, realizado por seus vários atores aliados ao *feedback* do cursista, figure como “termômetro” para os ajustes e (re)planejamento contínuos das disciplinas e do curso.

Outros problemas levantados pelos entrevistados, apontaram a falta de apoio institucional de prefeitos e da SEE aos cursistas, especialmente no financeiro, com ajuda de custos para que pudessem arcar com as despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem. Nesse contexto, quando questionados se houve apoio das prefeituras ou da SEE em relação à participação dos cursistas, a maioria dos entrevistados, com exceção de G2 que elogiou o apoio da Secretaria Municipal de Educação de sua cidade no fornecimento de transporte, os outros entrevistados foram incisivos em suas respostas:

(G1) Direto não. Teve apoio indireto no caso, só de mandar o convite e de incentivar a participação via *e-mail*. Mas presença direta, não.

(G3) Não. Houve apoio da escola só mesmo. Eu digo que a Secretaria apoia, mas nunca me perguntaram nada sobre o curso, não falaram nada não.

(G4) Eu fui e voltei por minha conta.

(G5) Nenhum! Nem parabéns!

(G6) Nenhum.

(G7) Não. Nenhuma.

*Pesquisadora: E você pensou em desistir do curso?*

(G8) Pensei. Eu não estava conseguindo, estava com dificuldades demais, até financeira para ir. Com muita dificuldade, muita perseverança eu continuei, mas eu não queria continuar mais não. (...) no dia da colação de grau, de apresentar o TCC eu só tinha o dinheiro da passagem, não tinha nem mais um tostão para nada, então eu fui assim mesmo com o dinheiro da passagem. Com pouquíssimos recursos só para almoçar mesmo e vir embora. Foi muita luta mesmo!

*Pesquisadora: Houve apoio da secretaria de educação em relação à sua participação no curso?*

(G8) Eles levaram a gente. Teve um ônibus que levou.

*Pesquisadora: Mas, essa questão de ter tido uma época em que você só tinha o dinheiro para a passagem, eles mantiveram esse apoio durante um tempo e cortaram ou você tinha que pagar?*

(G8) Não. Eu tinha que pagar a estadia lá, então a passagem eles davam. Mas estava difícil.

De acordo com Fernandes e Teixeira (2017), a falta de apoio por parte das prefeituras e da SEE evidenciam as fragilidades das políticas de formação de dirigentes escolares nessas esferas governamentais. Ainda segundo as mesmas autoras, o reconhecimento das limitações da formação pode contribuir “[...] para a proposição de estratégias que as solucionem ou minimizem, visto que interferem negativamente em algum momento da política, seja na implementação (contexto da prática), seja nos resultados”. Em síntese, percebe-se a formação continuada para gestores escolares como relevante e necessária, e que a formação no PNEG-UFOP proporcionou aos cursistas melhoria em relação à motivação, proatividade e segurança por parte destes na execução de suas atividades e na relação e comunicação com os outros atores do ambiente escolar, dentre outros aspectos positivos. Mas é necessário reconhecer que as políticas de formação requerem definições mais específicas e delineadas a fim de se evitar ou minimizar problemas como o envolvimento das entidades parceiras, por exemplo, para que os resultados esperados possam se apresentar de maneira mais significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar, a partir da percepção dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP, quais foram os possíveis efeitos e desdobramentos produzidos pelo Programa na gestão das escolas públicas atendidas. Nesse sentido, os dados obtidos e as reflexões que advieram da discussão dos resultados forneceram evidências importantes acerca da implementação do Programa na Universidade.

Conforme apresentado no capítulo 3, o PNEG não é um curso de formação isolado. Pelo contrário, faz parte de um conjunto de ações de formação continuada implementadas e financiadas pelo MEC em nível nacional e tem como princípio norteador o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas.

Ao analisarmos o engajamento dos cursistas na gestão cotidiana das escolas pesquisadas, percebemos que, em relação à participação democrática nas práticas deliberativas e nas ações desenvolvidos nessas escolas, um conjunto de práticas contribuiu para tornar essas escolas espaços mais democráticos. Nos relatos, os gestores enalteceram o maior envolvimento da comunidade intra e extraescolares nos processos de gestão de suas escolas, melhoria no relacionamento dos gestores com suas respectivas equipes de docentes e funcionários de maneira geral, com abertura de oportunidades para que todos os envolvidos se tornassem atores ativos na tomada de decisões nas escolas.

Esse processo de participação na gestão das escolas, com o compartilhamento de responsabilidades do gestor com outros membros de sua equipe e com os demais envolvidos é o que Sammons (2008) aponta como uma das características que denotam a eficácia de um gestor. A conclusão a que se chega, neste caso, é que a gestão das escolas pesquisadas consegue se adequar ao que tem sido implementado desde a reforma do Estado, iniciada no país na década de 1990, cujos objetivos focam a descentralização e organização das atividades e dos espaços escolares, voltados à reestruturação dos serviços públicos sob os auspícios da eficiência, eficácia e otimização de recursos.

Ainda com relação ao envolvimento de diversos atores no processo de materialização do PNEG, como uma política educacional, pudemos constatar um movimento significativo de redes de cooperação e socialização que se deu pelo envolvimento dos egressos ainda durante o processo de formação, por meio de intercâmbios de experiências realizadas durante os encontros presenciais e nas discussões realizadas nas ferramentas de interação do AVA, pelo convívio dos alunos e profissionais das escolas pesquisadas com colegas de outras escolas, entre

os docentes de uma mesma escola dentre outras situações de colaboração entre os envolvidos no processo educacional.

Retomando os argumentos de Moreira *et al.* (2018) a respeito das redes de cooperação no âmbito das políticas públicas, é preciso considerar que a execução de um programa envolve, dentre outras características, a cooperação e as interações em rede que, na medida em que se processam, possibilitam o surgimento de efeitos que podem incidir positiva ou negativamente na implementação de uma política pública. No caso do PNEG na UFOP, tais relações em rede, iniciadas ainda durante a vigência do processo de formação, além de se constituírem em canais de oportunidades para que os cursistas pudessem resolver os problemas inerentes ao seu contexto educacional de maneira colaborativa, proporcionou-lhes a chance de, ao se depararem com realidades que não a sua própria, desenvolverem a habilidade de analisar de forma crítica as situações que se colocavam no exercício da profissão docente ou das diversificadas realidades escolares, o que os auxiliou, muitas vezes, na tomada de decisões e reorientação de suas ações frente à gestão escolar.

Residem nessas trocas e na observação de outras histórias ouvidas e na observação de outros contextos a configuração de novos espaços de interação, na qual as relações se estabelecem fora do tempo e do espaço antes delimitados, favorecendo a suavização das regras rígidas das burocracias, tendo como respaldo, conforme argumenta Oliveira (2014), a discricionariedade no trabalho cotidiano dos cursistas-gestores envolvidos com o cotidiano de suas escolas. É também nessa realidade solidária que o coletivo se apresenta como uma rede que movimenta a resolução dos problemas, consubstanciando resultados que podem materializar-se de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação.

Contudo, mesmo diante das afirmações positivas dos entrevistados, em relação à maneira colaborativa como a gestão vem se desenvolvendo nas escolas, as entrevistas revelaram diversas situações que reforçam a sobrecarga de trabalho dos profissionais no exercício da direção educacional. A esse respeito, foram manifestadas reações de insatisfação dos egressos em relação às precárias condições de trabalho a que eles vêm sendo submetidos, como, por exemplo, o excesso de atividades associadas à gestão dos processos administrativos, e de maneira mais específica, o excesso de trabalho e de responsabilidades relacionadas diretamente com a administração dos recursos financeiros das escolas. A esse fator, somam-se os conflitos existentes em praticamente todas as escolas e um certo desamparo por parte dos órgãos superiores educacionais, como a SEE e as SREs.

Oliveira (2002), ao tratar desse assunto, constatou que a sobrecarga administrativa na rotina dos gestores escolares, aliada às inadequadas condições materiais em que as escolas

públicas geralmente se encontram, podem ser fatores determinantes sobre a saúde dos profissionais da educação. Tal argumento pode ser ilustrado pelos relatos dos entrevistados quando se queixam de sua exigente jornada de trabalho, podendo, em diversas ocasiões, ultrapassar tanto os limites do tempo oficial previsto em lei quanto o local de trabalho, se estendendo noite adentro, nos finais de semana e alcançando o ambiente doméstico e de lazer do profissional. Tais situações colocam os gestores diante de uma dura realidade que, em diversos casos, produz desmotivação e descrença em relação ao significado da escola e da educação. Para Oliveira (2002), o excesso de atividades e responsabilidades são fatores que minam a capacidade crítica e analítica do gestor e na maioria das vezes, acaba reduzindo-o a um mero cumpridor de tarefas.

Nesse mesmo contexto, associado à sobrecarga e à falta de delimitação do tempo e dos espaços de trabalho do gestor, as análises apontaram outro fator que se configura num entrave para a consolidação da melhoria do desempenho dos processos educativos desenvolvidos nas escolas e diz respeito à gestão dos processos administrativos e pedagógicos realizados pelos gestores. Apesar de os relatos deixarem claro que os gestores podem contar com sua equipe para a resolução de algumas atividades cotidianas (como questões relacionadas à verificação de serviços como os da cantina ou dos serviços gerais, bem como atendimento a pais e à comunidade externa), as análises empreendidas a partir dos dados do *survey* e das entrevistas deixam claro que o trabalho do gestor é marcado por prescrições e normas que, em diversas ocasiões, requerem um reordenamento e que se traduz no enfrentamento de situações que podem se materializar de maneiras e em períodos irregulares, o que pode acabar tornando o gestor refém de situações que demandam mais tempo do que o necessário para sua realização, e que podem prejudicar o bom andamento de um dia de trabalho, como é o caso das prestações de contas, gestão dos recursos financeiros ou até mesmo, realização de melhorias no espaço escolar.

Tal dinâmica exige que esse profissional seja capaz de transitar entre as possibilidades de resolução dos problemas administrativos, ao mesmo tempo em que tenta dar conta de atender às demandas mais voltadas para a gestão dos processos pedagógicos das escolas, e de também se tornar parte da realidade pedagógica em seu local de trabalho. Os resultados permitem afirmar que a distribuição do tempo entre as tarefas administrativas e pedagógicas é uma questão importante, evidenciando a permanente tensão entre esses dois universos: o administrativo, com suas rotinas e surpresas próprias da dinâmica das escolas e, por outro lado, a dimensão pedagógica, que é, a todo o tempo, entremeada por novas demandas, muitas delas não programadas, ainda que as ações sejam planejadas. Segundo Canário (1995), tal tensão

define uma das especificidades da escola como organização *sui generis*, movimentada pela dialética entre esses fazeres. Muito mais do que colocá-los em campos opostos – missão impossível em função da natureza cotidiana do trabalho desempenhado pelas equipes de gestão escolar – os dados permitem desvelar esse universo e reforçam a tese de que tais dimensões se complementam e às vezes concorrem entre si.

No que se refere à formação, os dados apontaram uma série de fatores que mobilizou os cursistas para que aderissem ao PNEG. Foi possível constatar que, em termos gerais, a formação foi relevante para a condução do trabalho dos gestores, para o fortalecimento das práticas de gestão democrática nas escolas atendidas e que os gestores passaram a compreender melhor grande parte da dinâmica contextual e das responsabilidades inerentes à função a eles atribuída. Os egressos reconhecem que o sucesso da gestão da escola sob sua liderança e o fortalecimento de sua prática em prol da efetividade da qualidade do serviço educacional prestado requerem atualização constante de conhecimentos, renovação e acúmulo de novos saberes e de fundamentos relativos ao seu campo de atuação.

A maioria dos egressos avaliou positivamente a contribuição do Programa e expressou satisfação à maneira como a formação refletiu no desempenho de sua função na gestão da escola. Questões como o desenvolvimento do potencial de argumentação e de articulação diante das demandas advindas da SEE ou da SRE, ou ainda com o próprio corpo docente escolar foram elencadas pelos gestores como fatores positivos ocasionados pela formação. Foi possível depreender dos relatos que a formação suscitou o surgimento ou a ampliação da autoestima, da proatividade e da autoconfiança nos gestores, tanto durante o período da formação quanto após a conclusão do curso, e que tais fatores são vistos pelos egressos como uma forma de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação por elas ofertada.

Contudo, a positividade em relação à implementação da política de educação continuada não foi unânime, visto que durante as realizações das entrevistas foi possível também nos defrontarmos com reações de insatisfação em relação à formação, tanto no que diz respeito a fatores internos quanto externos ao PNEG. Nesse cenário, a falta de apoio institucional por parte da SEE e das prefeituras, especialmente no que concerne ao apoio financeiro para custeio com despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem decorrentes das viagens para os encontros presenciais de formação nos polos e ou na UFOP, foram problemas relatados por sete dos oito entrevistados na pesquisa.

Como já citado, Fernandes e Teixeira (2017) alertam para as fragilidades nas políticas de formação de dirigentes escolares que a falta de apoio por parte dos órgãos governamentais

educacionais pode acarretar. Para as autoras, fatores como esses podem acabar interferindo de forma negativa na implementação das políticas, seja no contexto da prática, seja em seus resultados.

Com base nos argumentos de Aguiar (2011), é possível afirmar que a importância desses órgãos no processo de acompanhamento das atividades e das necessidades dos gestores durante a realização da formação, vai além de ser um compromisso com o apoio financeiro, passando a ser também um reconhecimento do aprimoramento profissional dos gestores. De forma geral, percebeu-se que a formação foi relevante e necessária para diversos aspectos relacionados à vida profissional dos gestores e sua relação com o trabalho. Contudo, é ainda necessário reconhecer que as políticas de formação continuada requerem definições mais específicas e delineadas a fim de se evitar ou minimizar problemas como os que foram aqui mencionados.

A análise das condições em que se desenvolve o trabalho do gestor, a partir das observações realizadas nos dados do *survey* e das entrevistas, possibilitou identificar que a dinâmica cotidiano do trabalho de gestão escolar é bastante complexa e intensa. As evidências apontam que dentro da realidade de seu trabalho, o gestor se depara constantemente com diversos desafios, problemas e exigências profissionais que, por vezes, vão além de suas possibilidades e que, mesmo com a delegação de poderes a outros membros de sua equipe, o gestor muitas vezes se sente sobrecarregado, fadigado e desmotivado com o trabalho.

Questões como problemas relacionados à rotatividade docente, responsabilização excessiva pelos problemas gerados no contexto escolar, dificuldades de comunicação entre os gestores e os órgãos superiores de educação e a falta de apoio por parte desses órgãos em diversas ocasiões foram apontados pelos gestores nas entrevistas e figuram nas escolas como entraves à promoção da melhoria da qualidade do trabalho da gestão e dos resultados educacionais nas escolas.

O que se pode inferir da análise dos dados sobre o trabalho docente nas escolas pesquisadas, é que esse trabalho vem sofrendo um processo de precarização, tanto para os professores designados, quanto para os professores efetivos, visto que a força de trabalho requerida desses profissionais e o tempo exigido dos mesmos para que executem suas funções, além de excederem o esperado e humanamente aceitável, não são compatíveis com a remuneração vigente da categoria docente.

Embora a pesquisa aponte uma maior descentralização da figura do gestor para os outros agentes do processo educacional que o cercam e que esses gestores estão a todo tempo tentando encontrar maneiras de negociar com os atores pertencentes ao contexto intra e extra escolar para tentar estruturar de forma mais equilibrada o cotidiano das escolas, a questão da falta de suporte



ao trabalho desse profissional e a sobrecarga que ela acarreta, ainda são pontos que talvez careçam de maior atenção, tornando-se necessário realizar uma melhoria nas dinâmicas de comunicação e o alinhamento de ações, a delimitação e a distribuição mais eficaz no que diz respeito às atribuições de cada um dos envolvidos na vida e no processo de gestão de uma escola.

Com relação aos processos de participação democrática, os dados analisados indicam uma participação expressiva por parte das famílias e da comunidade intra e extraescolar nas ações realizadas pela escola. Os dados também apontam que a formação contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal dos gestores com suas respectivas equipes de trabalho e promoveu uma maior participação dos professores e demais funcionários da escola na tomada de decisões, o que pode significar que as escolas deram um importante passo rumo à efetivação da gestão compartilhada por meio da participação da comunidade escolar nos processos deliberativos.

No âmbito da autonomia escolar, o fortalecimento de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres, o Colegiado Escolar e o Grêmio Estudantil evidenciam a importância desses canais de comunicação e participação para a potencialização da gestão democrática no interior das escolas. Ações como esta demonstram que, quando pais, alunos, professores e a comunidade escolar em geral unem forças, ganham voz dentro do contexto educacional e se engajam em favor da resolução das necessidades básicas da escola, todos assumem seu papel de colaboradores na manutenção da escola e do processo educativo.

Com relação às redes de cooperação entre os cursistas-gestores e os demais atores vinculados ao processo educacional, os achados obtidos na pesquisa permitem afirmar que as ações derivadas das redes relacionais podem incidir de forma positiva no fortalecimento e melhoria das ações educativas a partir de intervenções solidárias e coletivas e são uma maneira de intervir na realidade social. Entretanto, entende-se que mais estudos voltados para esse aspecto da relação entre os atores do contexto educacional devem ser realizados para que se possa ter uma melhor compreensão de como as relações em rede podem estar relacionadas com o complexo universo dos sistemas educacionais e como podem de fato contribuir para a melhoria da educação como um todo.

Com relação às avaliações externas e sua associação com a qualidade da educação ofertada nas escolas, observou-se que a maioria dos egressos se empenha para conseguir que os esforços pedagógicos se traduzam em instrumentos de elevação do desempenho de seus discentes. Segundo os dados do *survey*, as respostas dos egressos sinalizam que houve redução nas taxas de abandono e reprovação em suas escolas, o que parece ter sido possibilitado pela forma como as equipes vem empreendo esforços de maneira conjunta em prol desses resultados.

Entretanto, foi possível constatar, apesar dessas ações, que muito ainda poderá ser feito a partir do momento em que os gestores e os docentes conseguirem se envolver de maneira mais efetiva e passarem a compreender melhor os mecanismos e os elementos que orientam a utilização desses dados pelas escolas, de uma forma mais simplificada e mais voltada para a realidade e especificidade de cada contexto escolar.

A esse respeito, Ball (2009) e Afonso (2012) argumentam que as metas e objetivos a serem atingidos deverão se aproximar mais das realidades, condições e possibilidades das escolas e que é preciso assegurar que o que está sendo feito – em termos políticos – seja capaz de fornecer a ajuda prática que os docentes necessitam. Nesse caso, talvez fosse preciso existir uma preocupação maior em se discutir nas esferas mais elevadas de poder, o que realmente pode ser eficaz no sentido de melhorar essas escolas, o que deve ser debatido ou discutido, o que os atores envolvidos na implementação das políticas entendem a respeito de suas escolas e o que precisam para que suas ações educativas produzam efeitos realmente eficazes na qualidade dos serviços prestados à educação.

Por se tratar de ações de formação em nível nacional, o papel desempenhado pelas universidades públicas no processo de implementação é central. Cada universidade foi responsável pela mobilização dos atores institucionais em suas regiões, pelas estratégias formativas e pedagógicas e pela seleção dos cursistas. Compreende-se, portanto, que esse é um processo naturalmente complexo e que conjuga um conjunto de variáveis que depende de arranjos locais e regionais, extrapolando os limites da Universidade. O processo de implementação exige, segundo Ball (2009), que o texto normativo seja traduzido e interpretado, a fim de permitir que as políticas sejam colocadas em ação ou efetivadas através da prática, no nível local e regional.

Tal processo, segundo o autor, envolve a atuação, de um conjunto de atores, quase como uma peça teatral, na qual a realidade apenas toma vida se representada por alguém, e nesse sentido, todos os atores envolvidos. No caso desta pesquisa, todos os envolvidos no processo de gestão de uma escola – desde a direção, passando pelos professores, funcionários de todos os setores da escola, pais, comunidade externa, órgãos superiores da esfera educacional, até chegar aos alunos – os quais deverão atuar para que a política possa se efetivar na prática e através da prática, compondo-se de valores locais e pessoais, de lutas, expectativas, acordos, ajustes e requisitos muitas vezes contraditórios, mas que se fazem necessários.

Nessa direção, a análise dos dados informa que as contribuições do PNEG para a formação continuada de gestores com vistas à melhoria da gestão das escolas e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados nas instituições pesquisadas, foram

significativas. É importante reconhecer que o desenho do Programa na UFOP contribuiu para a gestão das escolas e agregou valor à trajetória profissional dos egressos. Entretanto, não podemos deixar de registrar suas fragilidades. Os problemas identificados vão desde as limitações apresentadas pelos cursistas, como as dificuldades referentes ao letramento digital e ao letramento acadêmico, sem os quais, segundo Campos *et al.* (2018), se está fadado ao insucesso na EaD, até as dificuldades de operacionalização do curso.

Em relação aos primeiros, pode-se inferir que vários cursistas iniciaram a formação com pouquíssima ou nenhuma intimidade com o campo digital, o que em diversos casos somava-se à falta de domínio suficiente para o desenvolvimento de produção dos textos solicitados durante a realização da formação, ou seja, pouca proficiência nos modos de se escrever, ler, ouvir e falar conforme o que se espera do discurso acadêmico. Nesses casos, coube à equipe polidocente do Programa na UFOP intervir de forma a encontrar medidas que pudessem complementar a formação na tentativa de sanar ou amenizar esses percalços enfrentados pelos cursistas e que acabariam por dificultar seu progresso.

Dessa forma, além das mediações realizadas pela equipe com os cursistas, pensando-se nesses dois letramentos, foram criadas duas salas no AVA pela equipe polidocente do PNEG na UFOP – Sala de Interação com o Cursista para a troca de ideias com os cursistas e onde os mesmos tinham acesso a vários tutoriais destinados a melhorar seu relacionamento com as ferramentas do *Moodle* e Sala de Formação em Pesquisa e Produção Acadêmica, na qual os cursistas tinham acesso a materiais voltados para a produção de gêneros textuais acadêmicos, entre outros. Esses espaços extras virtuais proporcionados durante a formação, figuravam como uma das estratégias pensadas pela equipe de formação para que os problemas encontrados pudessem encontrar solução de forma mais rápida e prática, sem interferir muito no curso e na qualidade da formação prestada (CAMPOS *et al.*, 2018).

Finalmente, há que se tratar das fragilidades do PNEG sob a perspectiva de uma política pública de formação em nível nacional. Ainda que as entrevistas não tenham se debruçado sobre essas questões, sabe-se que a questão orçamentária era central tanto no processo decisório no nível do MEC quanto na gestão das questões administrativas e pedagógicas nas universidades. No caso do PNEG na UFOP, é possível apontar a existência de alguns problemas: o valor das bolsas, que eram baixíssimas e atrasos nos pagamentos durante alguns meses, o que acabou acarretando alguns problemas de descontinuidade de contrato de alguns AT e PT que, insatisfeitos, pediram desligamento e deixaram o Programa e a turma que atendiam no meio do caminho, e algumas reações de descontentamento da equipe em determinados momentos de

crise, que se materializaram atitudes morosas com relação à execução das atividades, negativas de atendimento aos alunos e ameaças de paralisação total por parte da equipe no ano de 2016.

Esses problemas com o financiamento, têm levado algumas instituições, não apenas no caso do PNEG, mas também no âmbito da UAB, nos cursos de Educação a Distância de forma geral, a recorrerem à contratação de pessoas com pouca qualificação e pouco compromisso com o trabalho docente, visto que os profissionais mais competentes não se interessam pelos valores pagos nos cursos de Educação a Distância do governo.

Somam-se a esses problemas, a descontinuidade do Programa, em função dos efeitos causados pelas crises políticas e econômicas que imprimiram mudanças impactantes e nocivas ao cenário educacional, desde os problemas desencadeados no governo Dilma e que culminaram com o desmonte das Políticas de Formação Docente no governo Temer (Oliveira *et al.*, 2018). Em tempos de incerteza, aumentam os sinais de que lidar com os paradoxos e descontinuidades das políticas educacionais, com suas constantes idas e vindas, pode significar fortes rupturas no fluxo dos acontecimentos que possam vir a favorecer a oferta de uma Educação Pública de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**; n. 10, 1997.
- ABRÚCIO, F. L.; VARGAS, F. G. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.
- ABU-DUHO, I. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO, IIEP, 2002, 172p.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- AGUIAR, M. A. S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.
- AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Ver. Bras. de Pol. E Adm. da Educ.**, v. 27, n. 1, p.1-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19968/11599>>. Acesso em abr. 2017.
- ALMEIDA, J. S. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez., 1995.
- ANDRADE, J. A. Redes de atores: uma nova forma de gestão das políticas públicas no Brasil? **Gestão & Regionalidade**, n. 64, p. 52-66, mai./ago., 2006.
- ANDREWS, C. W.; KOUZMIN, A. O discurso da Nova Administração Pública. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 45, p. 97-233, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2018.
- ANTUNES, A **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAÚJO, E. S. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba, 2004. p. 3507-3518.
- ARRETCHE, M. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Rev. Bras. de Cienc. Soc.**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.
- AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004, 192f. (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2004.
- AUGUSTO, M. H.; OLIVEIRA, D. A. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. **RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 307-320, mai./ago., 2011.

BABBIE, E. Pesquisa de Survey como método de ciências sociais. **Método de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, 2002.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul./dez., 2006.

BARCELOS, L. B. O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014.

BARRA, M. L. **Formação continuada: “vozes” das professoras do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu**. 2009, 164f. (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set., 2015.

BATCHELOR, S. **Os gregos antigos para leigos**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2012. 376p.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLAYA, C. Violência na escola e capacitação de professores: o que nos mostram os estudos comparativos. In: **Conferências Fórum Brasil de Educação** – Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004.

BORGES, E. M. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016, 327f. (Tese) – Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2016.

BRASIL (Ministério de Administração e Reforma do Estado). **Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] Presidência da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 31 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 22 abr. 2017.

BRASIL. MEC. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** 2001-2010. Apresentação de Vital Didonet. Brasília, DF: Plano, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura n.º. 05/2005.** Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em 07 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE n.º. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, 15 de maio de 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** n. 45, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. **RAP,** n. 34, v. 4, p. 7-26, jul./ago., 2000.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público,** n. 50, v. 4, p. 5-30, 1999.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civitta, 2011.

BRUNO, D. C. “Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrário, é um prazer”: análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa. *In:* BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In:* OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMPOS, M.; COELHO, J. I. F.; OLIVEIRA, B. R.; FLAUSINO, C. Análise da atuação de alguns sujeitos da polidocência no Programa Escola de Gestores da Educação Básica – UFOP e sua atuação para a formação de gestores educacionais. *In:* SILVA, F. A. O R. *et al.* (Orgs.).

**Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos.** Curitiba: CRV, 2018. pp.117-136.

CANARIO, R. Os Estudos Sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. **O Estudo da Escola.** Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALCANTE, P.; LOTTA, G. S.; OLIVEIRA, V. E. Do insulamento burocrático à governança democrática: as transformações institucionais e a burocracia no Brasil. Disponível em: < <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8561/1/Do%20Insulamento.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2018.

CERVI, G. M. **Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle.** 2010, 245p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. da. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** Porto Alegre, v. 17, n. 3, p.333-340, 2004.

CONDÉ, E. S. Diversidade em Processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e Cultura,** v. 1, n. 1, p. 75-95, jan./jun., 2006.

CONSED. **Manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.** Ciclo Ano Base 2006. Brasília: Consed, 2007.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, A. L. N. G. **O Programa Escola de Gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos.** 2012, 108f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

D’AJELLO, L. F. T. **Golpes Oligárquicos e Consciência Democrática, Atenas Século V a.C.** – 2016, 228f. (Tese) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar,** Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DELANEZE, T. **As Reformas Educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas.** 2007, 234f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2007.



DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FERNANDES, C. C. P. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015, 241f. (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

FERNANDES, M. H. L. **A formação do gestor educacional**: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. 2016, 169f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

FERRAZ, V. R. **A importância do Progestão para a gestão escolar**: um estudo no município de Governador Valadares/MG. 2012, 116f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2012.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 45-59, fev/jun., 2000.

FURTADO, M. A. S. O papel da disciplina Projeto Vivencial na produção do TCC da especialização em Gestão Escolar: contribuição para a formação continuada de gestores escolares. *In: OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; FLAUSINO, C. C. (Orgs.). **Política Educacional e Formação de Professores**: Reflexões e implicações a partir da Gestão Escolar*. Juiz de Fora: Editar, 2017, p. 121-142.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo, Cortez, 1997.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.56-186. jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Est. em Aval. Educ.**, n. 27, p.97-114, jan./jun. 2003.

GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.**/GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. – Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: Unesco, 2009. (Relatório de pesquisa)

GHIRALDELLI JR., P. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** (versão prévia). 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-educ-bra.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2004.

HAMDAN, L. Projeto Vivencial: teoricamente... praticamente... consequentemente... uma reflexão acerca da experiência na Escola de Gestores. In: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M.; MARTINS, L. G. (Orgs.). **Gestão Escolar em Perspectiva: A implementação de Projetos de Intervenção nas escolas participantes do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2016, p. 11-32.

HERINGER, B. H. F.; COSTA, C.; REIS, E. C. P. *Google Docs*: uma ferramenta estratégica para a comunicação organizacional. **Revista de Administração da FATEA-RAF**, v. 9, n. 9, p.72-83, ago./dez., 2014.

HORA, D. L. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

HYPÓLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola. Algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. Descentralização, intersetorialidade e rede na gestão da cidade. **Organizações & sociedade**. v. 11, edição especial, p. 129-139, 2004.

KOSLINSKI, M. C.; RIBEIRO, E.; OLIVEIRA, L. X. Indicadores Educacionais e Responsabilização Escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

LEE, V. E. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. *In*: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 273-296.

LÉLIS, U. A.; SOUZA, V. A. Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 346-369, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. – Goiânia/GO: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIMA, J. A.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 49-2, p. 27-53, 2015.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. *In*: SESC/CEBRAP. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP, São Paulo, 2016. p. 24-41.

LOIOLA, E.; MOURA, S. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. *In*: FISHER, T. (Org.). **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.53-68.

LOIOLA, E.; MOURA, S. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. *In*: FISCHER, Tânia (Org.) **Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais**. 2. ed., Rio de Janeiro: FGV, 1997, p. 53-68.

LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In*: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs.) **Estudos com Estudantes Egressos: concepções e possibilidades metodológica na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK. H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. (Série Cadernos de Gestão). Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK. H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. (Série Cadernos de Gestão). Curitiba: Editora Positivo, 2017b

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. (Série Cadernos de Gestão). Curitiba: Editora Positivo, 2017a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANIZINI, E. J. A. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARES GUIA, W. S. **A realidade da educação em Minas Gerais**. Palestra proferida na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2353/2302>>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

MARINS, H. O. Gestão escolar: a complexa relação entre a formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. *In*: FELDMAN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

MARQUES, E. (Org.) **Redes Sociais no Brasil - Sociabilidade, Organizações Cívicas e Políticas Públicas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MARQUES, E. **Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2009.

MARTINS, L. G.; OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. A segunda turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar: alterações na dinâmica da formação. *In*: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Orgs.). **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2016, p. 73-85.

MARTINS, M. N.; FIGUEIREDO, L. M. S. Um olhar psicopedagógico sobre dificuldades de aprendizagem. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, ano IV, n. 06, novembro, 2011.

MELO, G. S. **Mercadores e Comerciantes na Democracia Ateniense: 431-322 a. C. – 2015, 259f.** (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, 2015.

MELO, J. C.; SOUSA, K. C. S. Educação integral & gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos? **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 1, n. 2, p. 28-42, jul./dez. 2015.

MESZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MILL, D. R. S. RIBEIRO, L. R. C; OLIVEIRA, M. R.G. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação Básica no Estado**. 2005. Disponível em: <[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

MOREIRA, V. S.; SILVEIRA, S. F. R.; EUCLYDES, F. M. Dinâmicas locais na implementação de políticas públicas: análise do Programa Minha Casa, Minha Vida em Minas Gerais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 23, n. 75, p. 170-193, maio/ago. 2018.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, pp. 7-28, 2014.

NETTO, I. C. A. **Gestão dos Processos de Prestação de Contas nas Escolas da SRE de Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais**. 2013, 141f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-16.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.

NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, B. R. **A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base**. 2014, 339f. (Tese) – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014.

OLIVEIRA, B. R. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Ouro Preto: UFOP/CEAD, 2012.

OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. Interação no ciberespaço e formação de professores: análise da sala de interação virtual do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1441-1461, ago. 2017.

OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. Tensões e contradições do trabalho polidocente na formação de professores na modalidade a distância: Uma análise do programa nacional escola de gestores na universidade federal de ouro preto. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 638-656, abr./jun., 2018.

OLIVEIRA, B. R.; PENA, M. T. S. Avaliações Externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto da Nova Gestão Pública: Uma Análise do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob a Perspectiva dos Agentes de Base em Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 133, out. 2018, p. 1-27.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. A formação continuada de professores da educação básica e o Programa Nacional Escola de Gestores: o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Ouro Preto. *In*: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Org.). **Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores: O Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2014, p. 9-26.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. *In*: BRUNO, L. *et al.* **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 58, p.123-140, julho/97.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. **Conflito e resistência**: trabalho docente e manifestações sindicais. s/d. GT 5: Neoliberalismo e Relações de Trabalho.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Coord. Est.). Trabalho docente na educação básica no Brasil. **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: [Minas Gerais]/Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, São Paulo. Jan./fev./mar./abr. 2005.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez., 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001, 144p.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração escolar pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V. H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **RBP AE**, v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007.

PARO, V. H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. *In*: LUCENA, C. e SILVA Jr., J. R. (Orgs.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 19-43.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, J. L.; OLIVEIRA, B. R.; RODRIGUES, E. C. Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto: avaliando a percepção sobre a gestão escolar e o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Orgs.). **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores**: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar, 2016.

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. “Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação Mineira. *In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*, Unioeste, 13 a 15 de outubro de 2005.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais**: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA Jr., E. A. P.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores do Trabalho Docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez., 2016.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. *In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, E. C.; OLIVEIRA, B. R.; MATOS, D. A. S. Análise do perfil e dos critérios de seleção das escolas públicas participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Ouro Preto. *In: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Orgs.). Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores: O Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto*. Juiz de Fora: Editar, 2014, p. 99-123.

RODRIGUES, S. F. P.; ROCHA, S. A.; STOFFEL, T. M. Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 17, n. 34, p. 94-109, jul./dez., 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. Versão E.book. EbookBrasil.com. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

RUIZ, M. J. F.; JUSSIANI, A. H. S. Política de Formação Continuada para a Gestão Escolar e o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Rev. Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 07-18, jul. 2016.

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

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, N. E. P. **Gestão e trabalho na universidade**: as recentes reformas do estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. 2014, 269f. (Tese) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2014.

SARUBI, E. E. Gestão Democrática: Repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. *In: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educação e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.



SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas/São Paulo, ano XIX, n. 65, p. 101-139, dez. 1998.

SHEPERD, G.; VALENCIA, S. Modernizando a administração pública na América Latina: problemas comuns sem soluções fáceis. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 47, v.120, n. 3, Set./Dez., 1996, 103-128.

SILVA, J. C. & SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p.87-109, 2015.

SILVEIRA, J. S. **Gestão democrática na perspectiva do diretor de escola**. – 2016, 168f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo, 2016.

SOARES, J. F. (Coord.). **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), 2002.

SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. *In*: SCHWARTZMAN, L. F.; SCHWARTZMAN, F. F.; SCHWARTZMAN, M. L. (Orgs.) **O Sociólogo e as Políticas Públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 215-242.

SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?**. Brasília: IPEA, 2007.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; MELO, M. F. P. C. A Gestão Escolar e o Ideb da Escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v.1. n1., p.37-56, 2011.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006, 333f. (Tese) – Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP, 2006.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.1, n. 1, enero.junio, 2016.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez., 2009.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, A. R. Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009.

STROPPIA, E. **Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ubá – MG**. 2012, 134f. (Dissertação) – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. p. 61-193. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. Os processos da eficácia escolar. *In*: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 297-329.

TEIXEIRA, B. B.; FERNANDES, C. C. P. Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do Ciclo de Políticas: o que pensam os agentes políticos? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 566-582, jul. 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Gestão Democrática da escola pública: um objeto de estudo. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.9, nº. 1 e nº.2, p. 1-196. mar./ago.,2004. set/fev., 2004/2005.

TERTO, D. C.; SOUZA, A. L. L. **O trabalho do gestor escolar e a responsabilização pelos resultados**. GT 3 - Gestão escolar, práticas educativas e currículo da educação básica.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

VIEIRA, G. C.; COSTA, V. S. Contribuições das redes sociais para a EaD: implementação do Plano de Integração em Redes Sociais no Programa Nacional Escola de Gestores na UFOP. *In*: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Org.). **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2016.

VILLELA, H. O. S. O Mestre-Escola e a Professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p.1125-1154, dezembro 2003.

WERLE, F. O. C. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBP**, p. 147-160, v. 17. n. 2, jul/dez. 2001.

XAVIER, A. C. R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação**. Brasília: IPEA, 1996. 17p. (Texto para discussão nº 408).

Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0408.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0408.pdf)>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006, 173f. (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

## ANEXO 1

### Perguntas do questionário *on-line* (survey) aplicado aos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica

#### Bloco I – Avaliação do curso

1 – Em relação ao curso de especialização em Gestão Escolar, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

##### 1.1 Formação de profissionais qualificados

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 1.2 Cumprimento das metas do curso

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

2 – Em relação aos procedimentos didáticos do curso de especialização em Gestão Escolar, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

##### 2.1 Projeto Político Pedagógico do Curso

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 2.2 Interação entre os discentes e a equipe administrativa

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 2.3 Interação entre os discentes e os docentes

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 2.4 Interação entre os discentes e os professores de turma

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 2.5 Interação entre os discentes e os assistentes de turma

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

##### 2.6 Interação entre os discentes e a equipe administrativa do polo

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.7 Qualidade das atividades de ensino

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.8 Qualidade das atividades de pesquisa

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.9 Qualidade da equipe administrativa e de supervisão

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.10 Qualidade do corpo docente

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.11 Práticas didático-pedagógicas dos docentes

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.12 Utilização dos recursos tecnológicos aplicados à EaD

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.13 Articulação de conhecimentos disciplinares com os temas afins à formação do curso

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.14 Correspondência entre o curso e a formação para o exercício profissional

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.15 Planejamento e execução de projetos em equipe

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.16 Clareza na organização das atividades presenciais e à distância

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.17 Apoio técnico do Centro de Ensino Aberto e a Distância (CEAD)

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.18 Modelo de tutorial do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.19 Realização das atividades voltadas para o ensino-aprendizagem no polo

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.20 Organização e realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 2.21 Acessibilidade do ambiente virtual de aprendizagem para pessoas com deficiência

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 3 – Qual a sua avaliação dos seguintes meios de comunicação:

## 3.1 Site do Centro de Ensino Aberto e à Distância (CEAD)

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 3.2 Site do Curso de Especialização em Gestão Escolar/Escola de Gestores

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 4 – Em relação à infraestrutura do Polo, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

## 4.1 Secretarias administrativas

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 4.2 Laboratórios

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 4.3 Espaços para as atividades presenciais de formação

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 4.4 Conservação e limpeza do espaço físico

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

## 4.5 Acesso aos equipamentos de audiovisuais e multimídia

Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não conheço. Não se aplica.
------	---------	-----	-----------	-----------------------------

**Bloco II – Contribuição do curso**

## 5 – Em relação às práticas cotidianas do gestor na escola

## 5.1 Com qual frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos no curso de especialização em Gestão Escolar na sua escola?

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
-------	-----------	----------	----------------	--------

## 5.2 Escola aprimorou estratégias de formação continuada possibilitando aos professores planejar e avaliar a prática educative

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

## 5.3 Ocorreu uma redução das taxas de abandono na minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

## 5.4 Ocorreu redução das taxas de reprovação na minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

## 5.5 Passei a solicitar mais apoio da Secretaria de Educação

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

## 5.6 Passei a trocar mais informações com profissionais de outras escolas

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.7 Passei a demander mais apoio da comunidade à minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.8 O relacionamento interpessoal com minha equipe de trabalho melhorou

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.9 A participação de pais de alunos nas atividades escolares aumentou

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.10 Aprimorei o processo de avaliação institucional da minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.11 Passei a utilizar mais os resultados das avaliações externas

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.12 Passei a utilizar mais as notas que os alunos obtiveram nas provas para avaliar o desempenho dos professores

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.13 Passei a responsabilizar mais os professores pelo alcance das metas da escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

5.14 Passei a influenciar mais nas decisões tomadas pela Secretaria de Educação relativas à minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

### **Bloco III – Percepções sobre o trabalho do gestor escolar**

6 – O quanto você discorda ou concorda de cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à escola, seu trabalho e os professores?

6.1 Uma parte importante do meu trabalho é instruir claramente os novos professores sobre as diretrizes educacionais e administrativas adotada pela escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------



6.2 Uma parte importante do meu trabalho é servir de ligação entre a secretaria de educação e a minha escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

6.3 É importante para a escola que eu verifique se todos cumprem as regras

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

6.4 Uma parte importante do meu trabalho é solucionar problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

6.5 Uma parte importante da minha função é zelar por um bom ambiente de trabalho na escola

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

6.6 Uma parte importante do meu trabalho é coordenar as equipes pedagógica e docente para que o planejamento e execução das ações da escola aconteçam

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica. Não sei responder
---------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------	----------------------------------

7 – A seguir você encontrará afirmações sobre seu trabalho como gestor. Indique com que frequência estas atividades/comportamentos ocorrem na sua escola anualmente.

7.1 Quando um professor tem um problema em sala de aula, tomo a iniciativa de discutir o assunto com ele

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica. Não sei responder
-------	-----------	----------	----------------	--------	----------------------------------

7.2 Fico atento aos comportamentos que podem perturbar o trabalho em sala de aula

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica. Não sei responder
-------	-----------	----------	----------------	--------	----------------------------------

7.3 Proporciono oportunidades aos professores de participarem das decisões tomadas na escola

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica. Não sei responder
-------	-----------	----------	----------------	--------	----------------------------------

7.4 Peço que os professores participem da revisão dos processos administrativos

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica. Não sei responder
-------	-----------	----------	----------------	--------	----------------------------------

7.5 Reserve tempo nas reuniões para que os professores compartilhem ideias ou informações sobre o planejamento e a realização das atividades pedagógicas

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica. Não sei responder
-------	-----------	----------	----------------	--------	----------------------------------

7.6 – Como diretor, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades na sua escola? Estimativas (aproximadas) são suficientes. Por favor, escreva um número em cada linha. Escreva 0 (zero) em caso de nenhum. *Por favor, assegure que a soma das respostas seja 100%.*

7.6.1 Informe a porcentagem (de 0 a 100%) de tarefas administrativas internas

7.6.2 Informe a porcentagem de atividades curriculares, de ensino e de planejamento

7.6.3 Informe a porcentagem de respostas a pedido das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal

7.6.4 Informe a porcentagem de representações da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento de interesse da escola

#### **Bloco IV – Gestão da escola**

8 – Em relação à gestão da sua escola informe os dados a seguir:

8.1 Você assumiu a direção desta escola por:

Seleção	Eleição apenas	Seleção e Eleição	Indicação de Políticos	Outro
---------	----------------	-------------------	------------------------	-------

8.2 Como foi desenvolvido o atual projeto político pedagógico desta Escola?

8.3 Por ano, quantas vezes o conselho de sua escola se reúne?

Nenhuma vez	Uma vez	Duas vezes	Três vezes ou mais	Não existe conselho de escola
-------------	---------	------------	--------------------	-------------------------------

8.4 O conselho de sua escola é composto por:

8.5 Por ano, quantas vezes se reúne o conselho de classe da sua escola?

Nenhuma vez	Uma vez	Duas vezes	Três vezes ou mais	Não existe conselho de escola
-------------	---------	------------	--------------------	-------------------------------

8.6 Os espaços desta escola são utilizados para atividade comunitária?

Sim, planejadas apenas pela escola	Sim, planejadas apenas pela comunidade	Sim, planejadas conjuntamente	Não
------------------------------------	--	-------------------------------	-----

8.7 Expectativas dos pais com relação à escola

8.8 As professoras e demais profissionais da escola conhecem os familiares das crianças?

Sim	Não	Não se aplica. Não sei responder
-----	-----	----------------------------------

8.9 Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e avaliações das crianças?

Sim	Não	Não se aplica. Não sei responder
-----	-----	----------------------------------

## ANEXO 2

### Roteiro de Entrevistas

#### Introdução

Nome:

Idade:

1. Me fale um pouco sobre você:
  - a) Onde você mora?
  - b) Você é casado(a) ou solteiro(a)?
2. Me fale um pouco sobre sua trajetória profissional:
  - a) Qual a sua formação inicial?
  - b) Há quanto tempo você se formou?
  - c) Além do Curso de Gestão Escolar você fez outra pós-graduação?
  - d) É concursado(a)? (*se sim*) Há quanto tempo?
  - e) Só trabalha nessa escola? Há quanto tempo você trabalha aqui?
  - f) Como você se interessou pela educação?
  - g) Como você se transformou em diretor(a) na escola?
  - h) Como você ingressou no cargo? (eleição, indicação)
  - i) Você está há quanto tempo no cargo?
3. Sobre o curso de especialização em Gestão Escolar:
  - a) Qual foi a sua motivação para se inscrever no curso?
  - b) O que você esperava do curso? E o que você esperava foi alcançado?
  - c) (*CF*) Você se deparou com dificuldades durante o processo de formação? Quais?
  - d) (*Se sim*), Você pensou em desistir do curso? Por quê?
  - e) Houve apoio da secretaria em relação à sua participação no curso? (Se sim, de que forma e por quanto tempo?)

**1) Efeitos da Formação**

4. Pensando na sua atuação antes e depois da formação, de que maneira o curso contribuiu para (*Pedir exemplos*):
  - a) O planejamento e a organização do trabalho escolar
  - b) A gestão da equipe escolar
  - c) A gestão do cotidiano escolar
  - d) Sua liderança
  - e) A autonomia da escola
  - f) A qualidade da escola (efetividade do processo de ensino-aprendizagem)
  - g) A gestão dos resultados das avaliações externas (Ideb)
  - h) A organização e execução do projeto político-pedagógico
  - i) A implementação do currículo escolar
  - j) A gestão administrativa, financeira e pedagógica
  - k) A participação da família e da comunidade externa
  - l) A atuação do conselho escolar
  - m) A gestão democrática e participativa
5. O curso contribuiu para resignificar o PPP em sua escola? Como?
6. Pensando no seu relacionamento com a Secretaria de Educação/Prefeitura, antes e depois do curso, você acredita que tenha havido alguma mudança? *Se sim*, aponte uma situação que demonstre tal mudança.
7. Você acha que o que você aprendeu no curso, de alguma forma, contribuiu no sentido de melhorar o Ideb da sua escola?
8. Como você se posiciona diante das determinações estabelecidas pela SEE ou prefeitura?

9. Pensando no Projeto de Intervenção desenvolvido durante a disciplina Projeto Vivencial, você poderia falar sobre a experiência dessa disciplina e a reflexão sobre o PPP da sua escola?
10. Pensando no PPP antes do curso e no PPP atualizado a partir das orientações conceituais e metodológicas da disciplina Projeto Vivencial, você poderia dizer como era e como ficou:
- a) O conhecimento dos profissionais com os quais você divide o espaço escolar sobre o PPP da escola (*professores, pessoal da secretaria, serviços gerais*)
  - b) A gestão de conflitos
  - c) Situação da infraestrutura
  - d) A proposta curricular
  - e) A participação da equipe nas dimensões administrativa, financeira e física da escola

## 2) Gestão

11. A respeito do seu relacionamento com os professores:
- a) Você tem realizado ações no sentido de aprimorar o desempenho deles? (*Se sim*)  
Pode dar exemplos? (*capacitação, sistema de incentivos*)
  - b) Você incentiva os professores da sua escola a buscarem por cursos de formação continuada?
  - c) Você tem percebido o aparecimento de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem por parte dos professores da sua escola? Se sim, você as incentiva?  
De que forma? Pode citar alguma?
12. A respeito do Conselho Escolar?
- a) Como você descreve o papel dele na sua escola?
  - b) Como ele funciona?

13. Há medidas existentes na escola para a redução das taxas de abandono escolar? Quais são?
14. Há índices de frequência dos alunos da sua escola? Como eles são construídos? Você acompanha? Eles orientam alguma decisão da escola?
15. Há índices de rendimento dos alunos da sua escola? Como eles são construídos? Você acompanha? Eles orientam alguma decisão da escola?
16. A escola tem alguma estratégia para acompanhar taxas de reprovação? Quais são? Elas foram criadas pela escola ou pela SEE e vocês implementam?
17. Na sua escola, você tem autonomia para escolher o método pedagógico e os materiais didáticos? (*Se sim*) Como? (*Se não*) Qual é a política de escolha dos materiais e métodos pedagógicos da SEE ou Prefeitura? Há alguma diretriz sobre a forma como os materiais e métodos pedagógicos são definidos pela escola?
18. Em função do Ideb, a escola recebe algum tipo de incentivo do MEC ou participa de algum projeto financiado? (*Se sim, ver qual a agência de fomento*)
19. Como são feitas a avaliação, registro e acompanhamento dos resultados de aprendizagem os alunos pela escola?
20. De quais avaliações externas a sua escola participa ou já participou (*SAEB, SIMAVE, ENEM, ENCEJA, PISA*)? Em função dessas avaliações:
  - a) foram adotadas práticas inovadoras no sentido de colaborar para a mudança no desempenho da sua escola? (*Se sim*) Quais?
  - b) Você utiliza os resultados das avaliações externas no dia a dia da sua escola? (*Se sim*) Com que frequência? Como?
  - c) Na sua percepção, qual a opinião dos professores da sua escola a respeito dos resultados das avaliações externas?
21. Os resultados do Ideb tiveram alguma influência sobre:

- a) O seu trabalho cotidiano?
- b) as discussões a respeito do PPP?
- c) estratégias pedagógicas da sua escola?

22. O Ideb produziu mudanças na sua escola? Você poderia apontar algumas?

### 3) Percepção do trabalho do gestor

23. Na sua rotina de um dia típico de trabalho, quanto tempo aproximadamente você dedica à gestão do cotidiano escolar com relação a:

*(Se possível descreva brevemente como você realiza cada ação)*

- a) Verificação da presença e assiduidade dos professores e dos funcionários
- b) Verificação do funcionamento da cantina
- c) Verificação funções da zeladoria da escola
- d) Verificação do uso dos espaços físicos da escola e deterioração do prédio e equipamentos
- e) Realização de melhorias no espaço escolar
- f) Mediação de conflitos entre professores
- g) Mediação de conflitos entre alunos e professores
- h) Mediação de conflitos entre alunos
- i) Atendimento aos pais
- j) Reuniões pedagógicas
- k) Conselhos de classe
- l) Acompanhamento do planejamento das aulas
- m) Gestão dos recursos financeiros
- n) Atendimento a membros da comunidade
- o) Atendimento à inspetora
- p) Acompanhamento das atividades da secretaria



- q) Resolução de problemas advindos de órgãos superiores do sistema de ensino
  - r) Prestação de contas e de informações através de relatórios
  - s) Observação do cotidiano da sala de aula
  - t) Observação do desempenho do corpo docente
  - u) Festas na escola
24. Pensando no seu papel como diretor(a) da escola e no desenvolvimento do trabalho com sua equipe de gestão, fale sobre sua relação com os seguintes atores e a contribuição destes na gestão da escola:
- a) O vice-diretor (a)
  - b) O secretário (a)
  - c) O coordenador pedagógico
  - d) A merendeira
  - e) Os auxiliares de serviços gerais
25. Pensando na sua condição de diretor(a) e no desenvolvimento do seu trabalho, antes e depois do curso, qual a sua percepção em relação aos seguintes aspectos:
- a) Utilização dos resultados de avaliação externa
  - b) Formas de lidar com a indisciplina
  - c) Dinâmicas das reuniões de pais
  - d) Acompanhamento do planejamento pedagógico
  - e) Formas de avaliar o aluno
  - f) Desenvolvimento de novas metodologias e projetos pedagógicos
  - g) Inovação das práticas escolares
  - h) Minimização de conflitos e violência
26. Com relação ao seu estilo de atuação, você se considera mais centralizador ou descentralizador na tomada de decisões? Por quê? Dê exemplo de uma situação.

27. Em relação à autonomia da gestão, você tem realizado ações no sentido de aprimorar este aspecto em relação a: (*Pode dar exemplos?*)
- a) Autonomia financeira
  - b) Autonomia política
  - c) Autonomia legal
  - d) Autonomia administrativa
28. Em qual desses pontos acima você acha que tem mais autonomia? Quais as razões disso e seus efeitos?
29. Você se compreende responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas de sua instituição? Pode justificar?

### ANEXO 3

#### Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Gestor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: os efeitos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP no cotidiano escolar”, de responsabilidade da pesquisadora Jianne Ines Fialho Coelho, sob a orientação do Professor Doutor Breyner Ricardo de Oliveira.

Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Mestrado em Educação, que apresenta os seguintes aspectos:

**Objetivo geral:** Analisar, a partir da percepção dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica da UFOP, os possíveis efeitos e desdobramentos produzidos por essa ação de formação na gestão das escolas públicas atendidas pelo programa.

**Objetivos específicos:** Oferecer elementos teóricos que contribuam para análises sobre a política nacional de formação de gestores; analisar as concepções que orientam o pensamento dos egressos sobre a gestão escolar e contexto educacional atual da escola a partir da experiência adquirida na formação; analisar se e em que medida a formação no PNEG contribuiu para o exercício da função de gestor escolar ou incidiu sobre a rotina de trabalho dos gestores escolares; verificar em que medida a liderança exercida pelo gestor e o processo geral de gestão da escola influenciam na melhoria da qualidade educacional.

**Metodologia:** A sequência dos procedimentos metodológicos se desenvolverá da seguinte maneira: 1) pela abordagem quantitativa, a partir da análise dos dados de um questionário elaborado e aplicado pela equipe pedagógica do curso; e 2) de forma qualitativa, por meio da realização e posterior análise de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, da turma de 2015-2016. A coleta de dados realizada através das entrevistas, possibilitará a investigação das mudanças causadas pelo curso de acordo com a opinião dos

egressos. As entrevistas serão gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados.

**Justificativa e Relevância:** A pesquisa é relevante no contexto social, uma vez que seu desenvolvimento permitirá conhecer o grau de compreensão dos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar a respeito da gestão de sua unidade escolar, a partir de sua formação específica para o exercício da função e como esta formação pode contribuir de forma significativa para a qualidade da educação. Logo, a disponibilização dos resultados dessa pesquisa poderá auxiliar no planejamento e consecução de ações significativas para se atingir objetivos da melhoria da educação. As intenções na produção desse estudo, estão associadas, no que diz respeito à sua relevância acadêmica, à possibilidade de ampliação do número de estudos sobre o Programa, especialmente sobre a formação do gestor escolar, oferecendo elementos que contribuam para a análise da política nacional de formação de gestores escolares.

**Participação na pesquisa e realização das entrevistas:** A participação dos sujeitos no projeto é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, o(a) entrevistado(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, sem que isso lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e sempre que desejarem, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa. Informamos que zelaremos para evitar possíveis danos e prejuízos causados por constrangimentos que a reflexão sobre essa temática possa produzir na vida pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa.

Durante a realização da entrevista, o(a) participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, podendo se recusar a responder, estando livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

As entrevistas serão realizadas no espaço da instituição escolar em data e horário previamente combinado entre a pesquisadora e o entrevistado(a). Ressaltamos que a realização da entrevista exigirá a média de 60 a 90 minutos.

Os critérios para participar desta pesquisa são:

- 1) Ter concluído o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Turma 2015-2016;
- 2) Ser diretor, vice-diretor ou ocupar cargo de coordenação pedagógica em efetivo exercício, na mesma escola desde a realização do curso;
- 3) Ter disponibilidade para realização da entrevista;

- 4) Aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, sem receber remuneração alguma;
- 5) Ter interesse em contribuir para os resultados da pesquisa.

**Confidencialidade do estudo:**

Solicito sua autorização para gravar as respostas, a fim de que estas sejam transcritas e armazenadas em banco digital pela pesquisadora.

As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim sendo, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com anonimato, procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

Todos os dados coletados durante a realização das entrevistas serão compilados na Instituição de Ensino Superior UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto e estarão sob a responsabilidade do orientador da pesquisa Professor Doutor Breyner Ricardo de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, em arquivo eletrônico, por um período de cinco anos. após esse período, os arquivos serão destruídos. Os dados estarão no gabinete do referido professor, em sua sala de departamento, número 2, 3.º andar, localizada no Prédio CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância –, UFOP telefone: (31) 3559-1446.

**Riscos:** Por se tratar de observações e narrativas e por ser realizada com pessoas, reconhecemos eventual desconforto, constrangimento e risco mínimo para que se submeta a este procedimento, uma vez que estarão em discussão percepções pessoais a respeito do seu local de trabalho e demandará tempo, mas a participação na pesquisa se efetivará apenas se tiver disponibilidade e se sentir seguro(a) e confortável.

Os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) recusa dos(as) sujeitos(as) em participar e disponibilizar dados; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho; c) interrupção de funcionamento das atividades de pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto.

**Divulgação dos resultados da pesquisa:** Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio da dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capítulos de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. Assim sendo, o principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre a formação de profissionais para a atuação junto à gestão escolar democrática e de qualidade.

As atividades devem ser finalizadas, conforme o Programa de Mestrado em Educação da UFOP, em março de 2019, com o apoio do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS.

**Garantia de esclarecimento:** O(a) voluntário(a) participante terá todas e quaisquer formas de esclarecimento e informações sobre a pesquisa, dúvidas, bem como da metodologia da pesquisa adotada a todo e qualquer momento. O entrevistado(a) tem liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas éticas que possam surgir em qualquer fase da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários seguem os endereços, telefones e e-mail para contato da pesquisadora responsável: Jianne Ines Fialho Coelho, endereço: Rua Luiz Antônio Bastos, 200 A, Bairro Barro Preto – Mariana – MG – CEP.: 35420-000 – Telefone (31) 9 8479-2411 – E-mail: [jiannecoelho@gmail.com](mailto:jiannecoelho@gmail.com).

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP: Rua do Seminário, s/n.º, Centro, Mariana/MG. Cep.: 35420-000 – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS. Universidade Federal de Ouro Preto. Telefones: Recepção (31) 3557-9410 / Secretaria (31) 3557-9407. E-mail: [secretaria.ppge.ufop@gmail.com](mailto:secretaria.ppge.ufop@gmail.com)

### **Atenção!**

Em caso de dúvidas éticas, deve-se entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Campus Universitário Morro do Cruzeiro – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto/MG – Cep.: 35400-000. Telefone: (31) 3559-1368. E-mail: [cep@prop.ufop.br](mailto:cep@prop.ufop.br)

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, caso você concorde com os termos deste TCLE, assine-o e entregue pessoalmente à pesquisadora responsável.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG n.º \_\_\_\_\_, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **“PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: os efeitos do**

**Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP no cotidiano escolar”**, sem que para isso tenha sido forçado(a) ou obrigado(a). Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do participante

## ANEXO 4

### Dados do Questionário

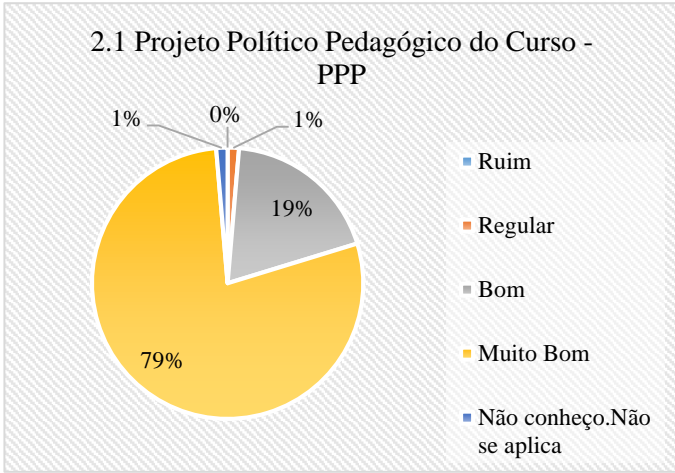
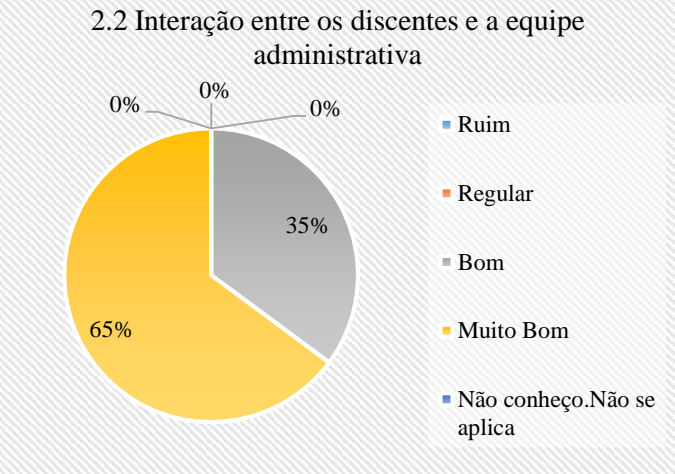
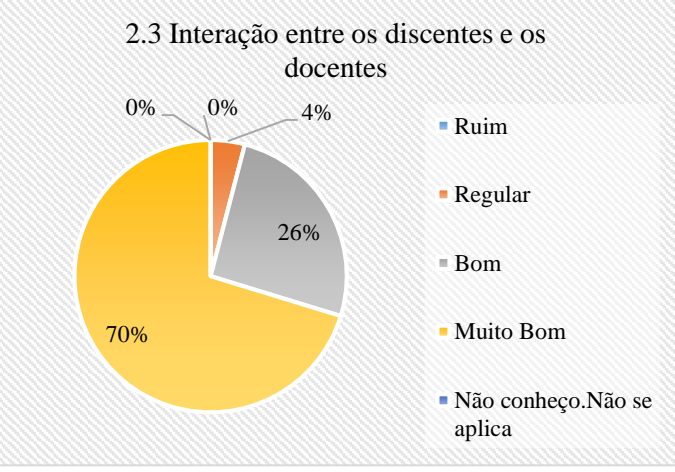
#### Bloco I – Avaliação do Curso

1 – Em relação ao curso de especialização em Gestão Escolar, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

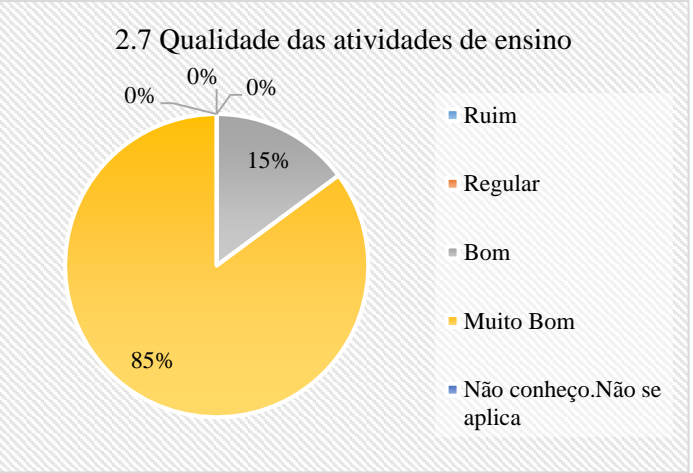
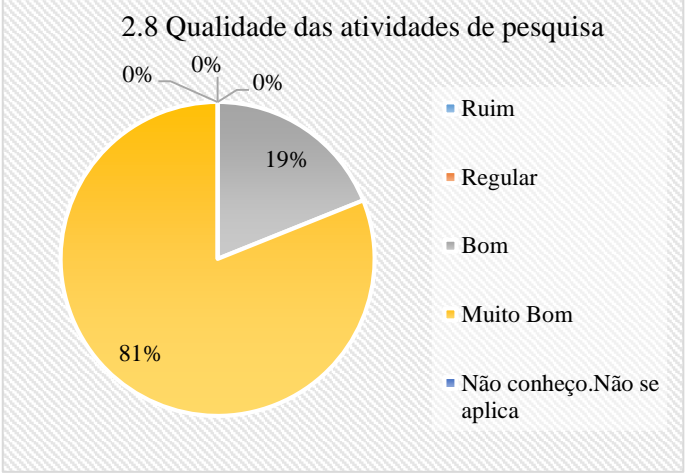
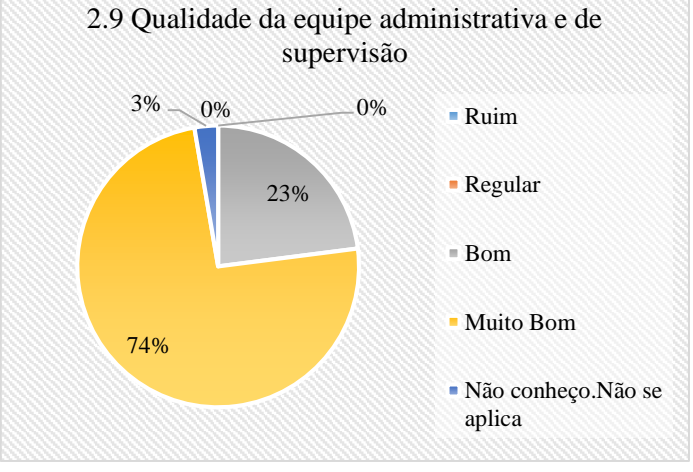
N	%
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 9</p> <p>Muito Bom 65</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>1.1 Formação de profissionais qualificados</b></p> <p>0% 0% 0%</p> <p>12%</p> <p>88%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 7</p> <p>Muito Bom 67</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>1.2 Cumprimento das metas do curso</b></p> <p>0% 0% 0%</p> <p>9%</p> <p>91%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

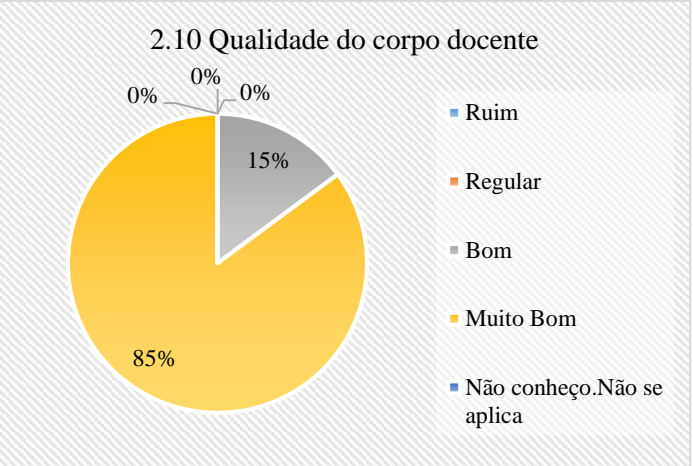
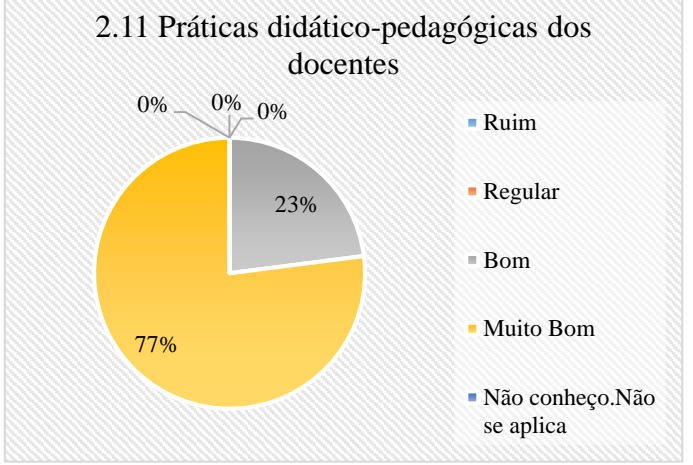
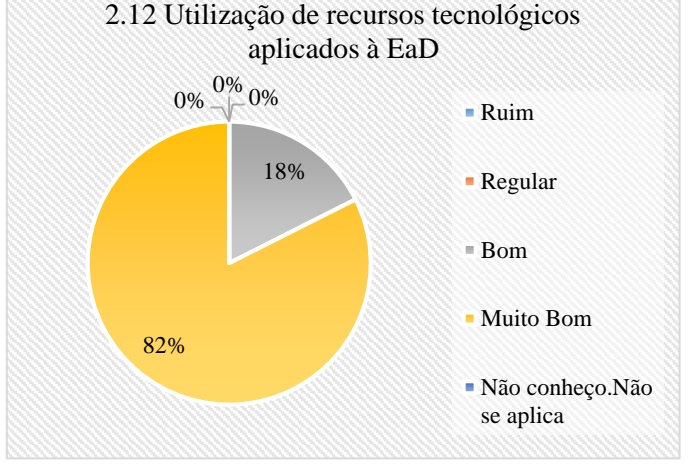


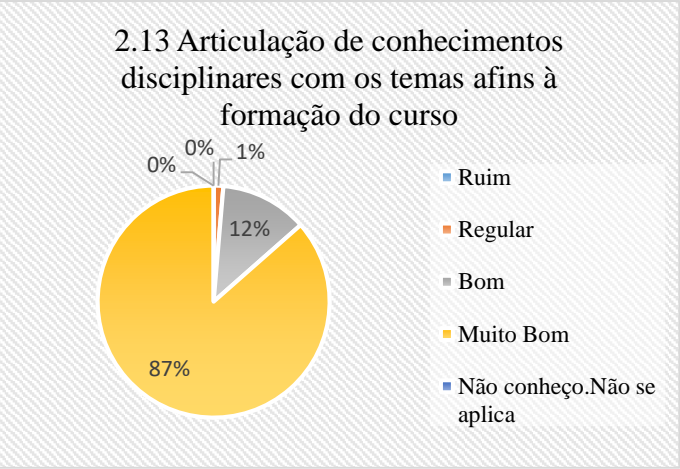
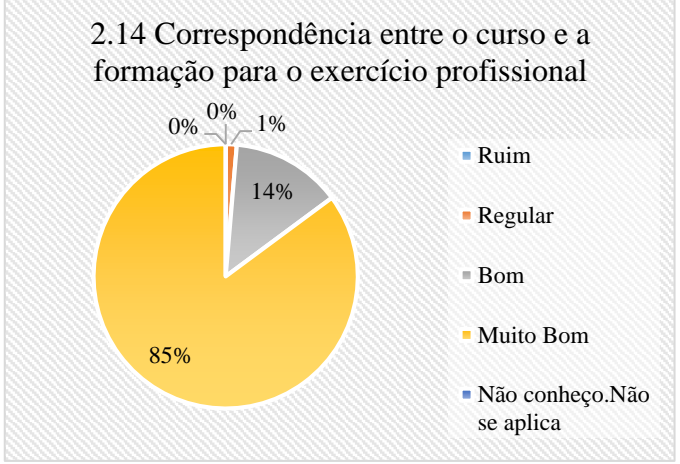
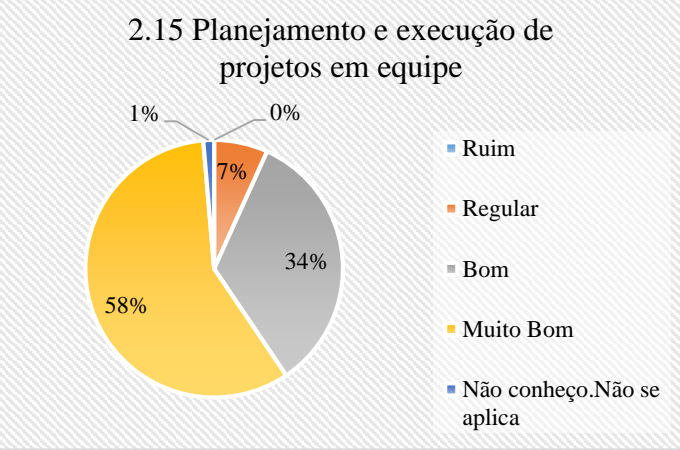
2 – Em relação aos procedimentos didáticos do curso de especialização em Gestão Escolar, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

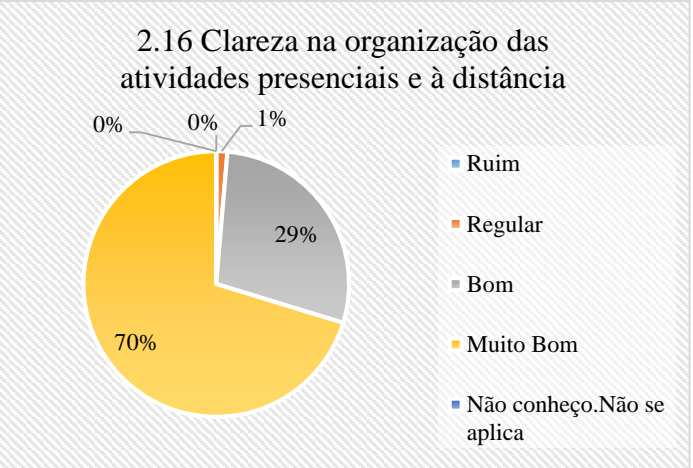
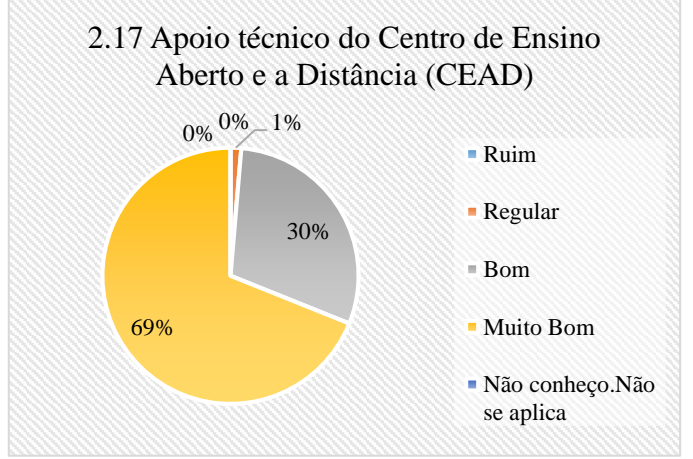
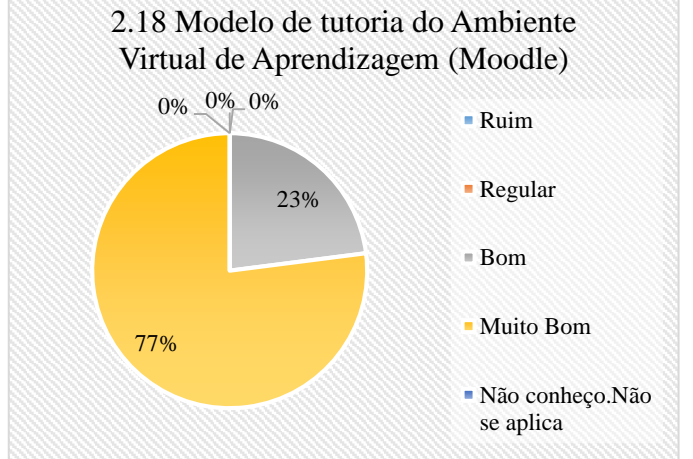
<p>Ruim 0 Regular 1 Bom 14 Muito Bom 58 Não conheço. Não se aplica 1</p>	<p>2.1 Projeto Político Pedagógico do Curso - PPP</p>  <p>1% 0% 1% 19% 79%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0 Regular 0 Bom 26 Muito Bom 48 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.2 Interação entre os discentes e a equipe administrativa</p>  <p>0% 0% 0% 35% 65%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0 Regular 3 Bom 19 Muito Bom 52 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.3 Interação entre os discentes e os docentes</p>  <p>0% 0% 4% 26% 70%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

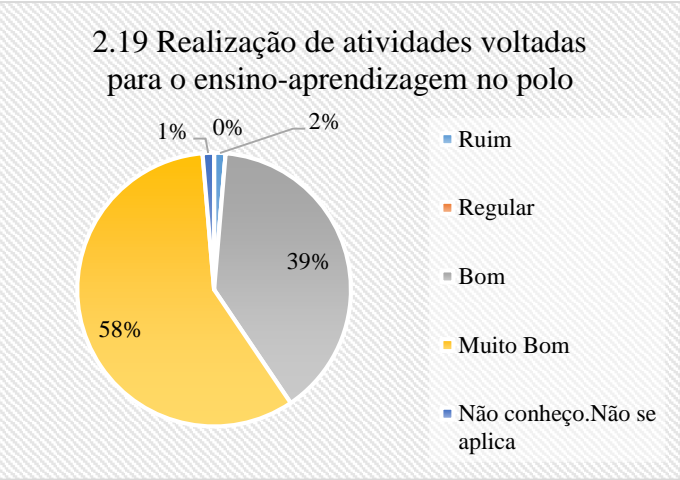
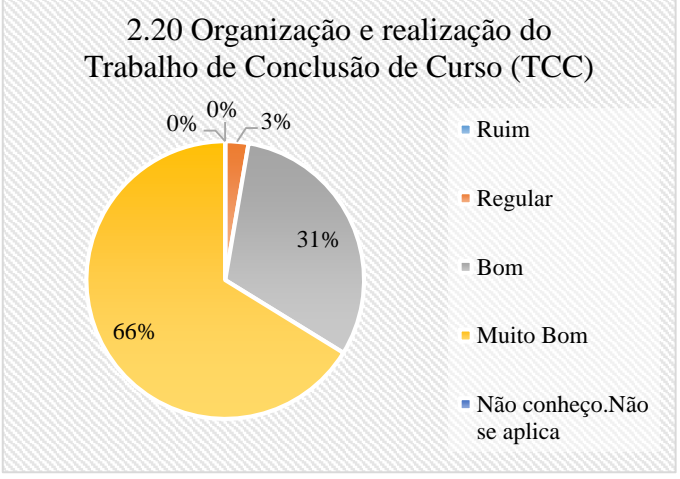
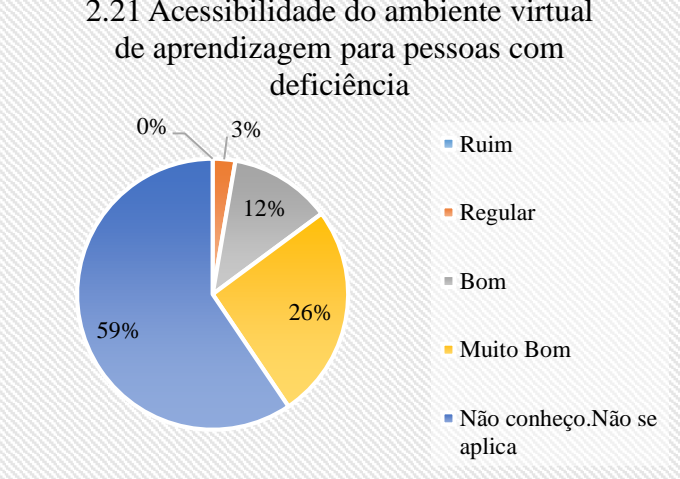
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 1</p> <p>Bom 17</p> <p>Muito Bom 56</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.4 Interação entre os discentes e os professores de turma</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Qualificação</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ruim</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Bom</td> <td>23%</td> </tr> <tr> <td>Muito Bom</td> <td>76%</td> </tr> <tr> <td>Não conheço. Não se aplica</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Qualificação	Porcentagem	Ruim	0%	Regular	1%	Bom	23%	Muito Bom	76%	Não conheço. Não se aplica	0%
Qualificação	Porcentagem												
Ruim	0%												
Regular	1%												
Bom	23%												
Muito Bom	76%												
Não conheço. Não se aplica	0%												
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 4</p> <p>Bom 10</p> <p>Muito Bom 60</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.5 Interação entre os docentes e os assistentes de turma</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Qualificação</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ruim</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Bom</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Muito Bom</td> <td>81%</td> </tr> <tr> <td>Não conheço. Não se aplica</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Qualificação	Porcentagem	Ruim	0%	Regular	5%	Bom	14%	Muito Bom	81%	Não conheço. Não se aplica	0%
Qualificação	Porcentagem												
Ruim	0%												
Regular	5%												
Bom	14%												
Muito Bom	81%												
Não conheço. Não se aplica	0%												
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 4</p> <p>Bom 27</p> <p>Muito Bom 42</p> <p>Não conheço. Não se aplica 1</p>	<p><b>2.6 Interação entre os discentes e a equipe administrativa do polo</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Qualificação</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ruim</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Bom</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>Muito Bom</td> <td>57%</td> </tr> <tr> <td>Não conheço. Não se aplica</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Qualificação	Porcentagem	Ruim	1%	Regular	5%	Bom	37%	Muito Bom	57%	Não conheço. Não se aplica	0%
Qualificação	Porcentagem												
Ruim	1%												
Regular	5%												
Bom	37%												
Muito Bom	57%												
Não conheço. Não se aplica	0%												

<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 11</p> <p>Muito Bom 63</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.7 Qualidade das atividades de ensino</p>  <p>0% 0% 0%</p> <p>15%</p> <p>85%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 14</p> <p>Muito Bom 60</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.8 Qualidade das atividades de pesquisa</p>  <p>0% 0% 0%</p> <p>19%</p> <p>81%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 17</p> <p>Muito Bom 55</p> <p>Não conheço. Não se aplica 2</p>	<p>2.9 Qualidade da equipe administrativa e de supervisão</p>  <p>3% 0% 0%</p> <p>23%</p> <p>74%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

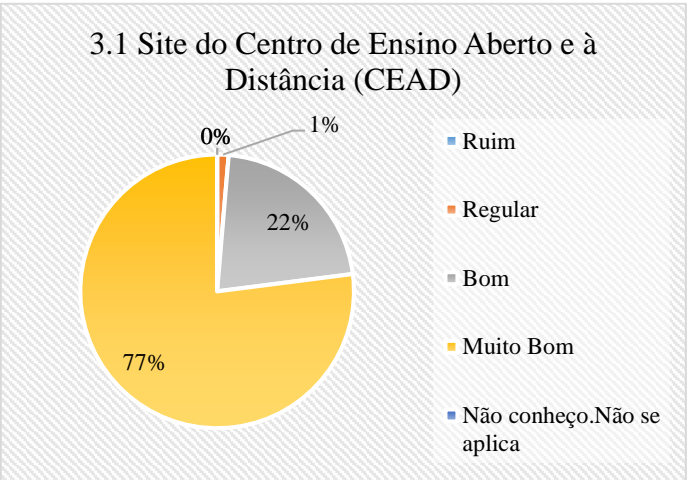
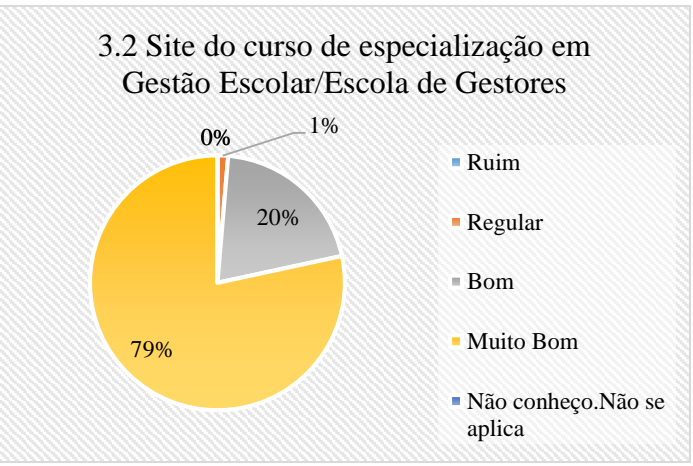
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 11</p> <p>Muito Bom 63</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.10 Qualidade do corpo docente</p>  <p>0% 0% 0%</p> <p>15%</p> <p>85%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 17</p> <p>Muito Bom 57</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.11 Práticas didático-pedagógicas dos docentes</p>  <p>0% 0% 0%</p> <p>23%</p> <p>77%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 13</p> <p>Muito Bom 61</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>2.12 Utilização de recursos tecnológicos aplicados à EaD</p>  <p>0% 0% 0%</p> <p>18%</p> <p>82%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

<p>Ruim 0</p> <p>Regular 1</p> <p>Bom 9</p> <p>Muito Bom 64</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.13 Articulação de conhecimentos disciplinares com os temas afins à formação do curso</b></p>  <p>0% 0% 1% 12% 87%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 1</p> <p>Bom 10</p> <p>Muito Bom 63</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.14 Correspondência entre o curso e a formação para o exercício profissional</b></p>  <p>0% 0% 1% 14% 85%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 5</p> <p>Bom 25</p> <p>Muito Bom 43</p> <p>Não conheço. Não se aplica 1</p>	<p><b>2.15 Planejamento e execução de projetos em equipe</b></p>  <p>1% 0% 7% 34% 58%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

<p>Ruim 0 Regular 1 Bom 21 Muito Bom 52 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.16 Clareza na organização das atividades presenciais e à distância</b></p>  <p>0% 0% 1% 29% 70%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0 Regular 1 Bom 22 Muito Bom 51 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.17 Apoio técnico do Centro de Ensino Aberto e a Distância (CEAD)</b></p>  <p>0% 0% 1% 30% 69%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>
<p>Ruim 0 Regular 0 Bom 17 Muito Bom 57 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.18 Modelo de tutoria do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)</b></p>  <p>0% 0% 0% 23% 77%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ruim</li> <li>■ Regular</li> <li>■ Bom</li> <li>■ Muito Bom</li> <li>■ Não conheço. Não se aplica</li> </ul>

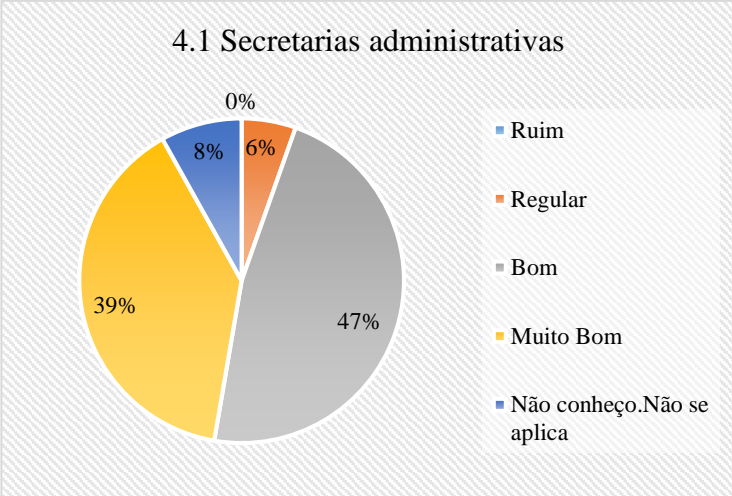
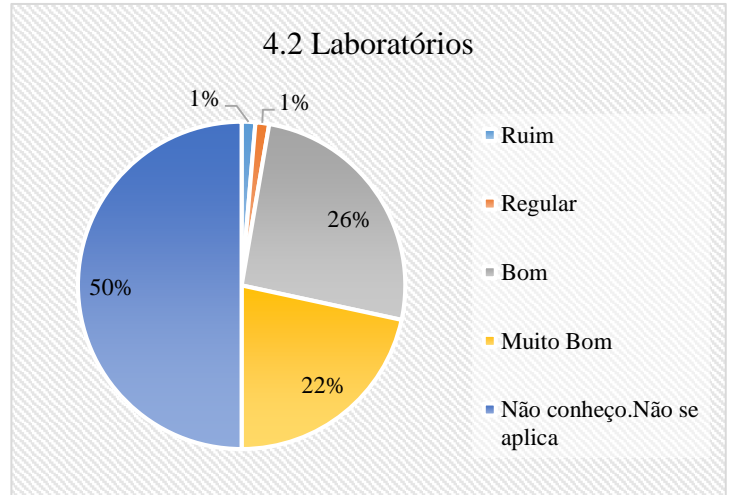
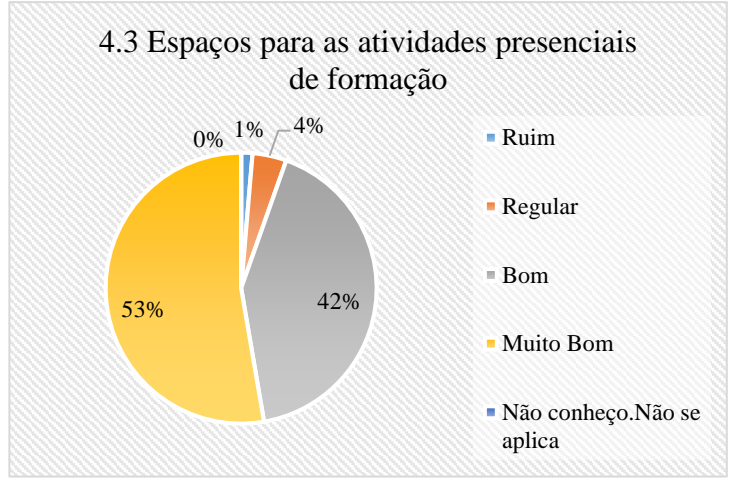
<p>Ruim 1</p> <p>Regular 0</p> <p>Bom 29</p> <p>Muito Bom 43</p> <p>Não conheço. Não se aplica 1</p>	<p><b>2.19 Realização de atividades voltadas para o ensino-aprendizagem no polo</b></p>  <p>1% 0% 2% 39% 58%</p> <p>■ Ruim</p> <p>■ Regular</p> <p>■ Bom</p> <p>■ Muito Bom</p> <p>■ Não conheço. Não se aplica</p>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 2</p> <p>Bom 23</p> <p>Muito Bom 49</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p><b>2.20 Organização e realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</b></p>  <p>0% 0% 3% 31% 66%</p> <p>■ Ruim</p> <p>■ Regular</p> <p>■ Bom</p> <p>■ Muito Bom</p> <p>■ Não conheço. Não se aplica</p>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 2</p> <p>Bom 9</p> <p>Muito Bom 19</p> <p>Não conheço. Não se aplica 44</p>	<p><b>2.21 Acessibilidade do ambiente virtual de aprendizagem para pessoas com deficiência</b></p>  <p>0% 3% 12% 26% 59%</p> <p>■ Ruim</p> <p>■ Regular</p> <p>■ Bom</p> <p>■ Muito Bom</p> <p>■ Não conheço. Não se aplica</p>

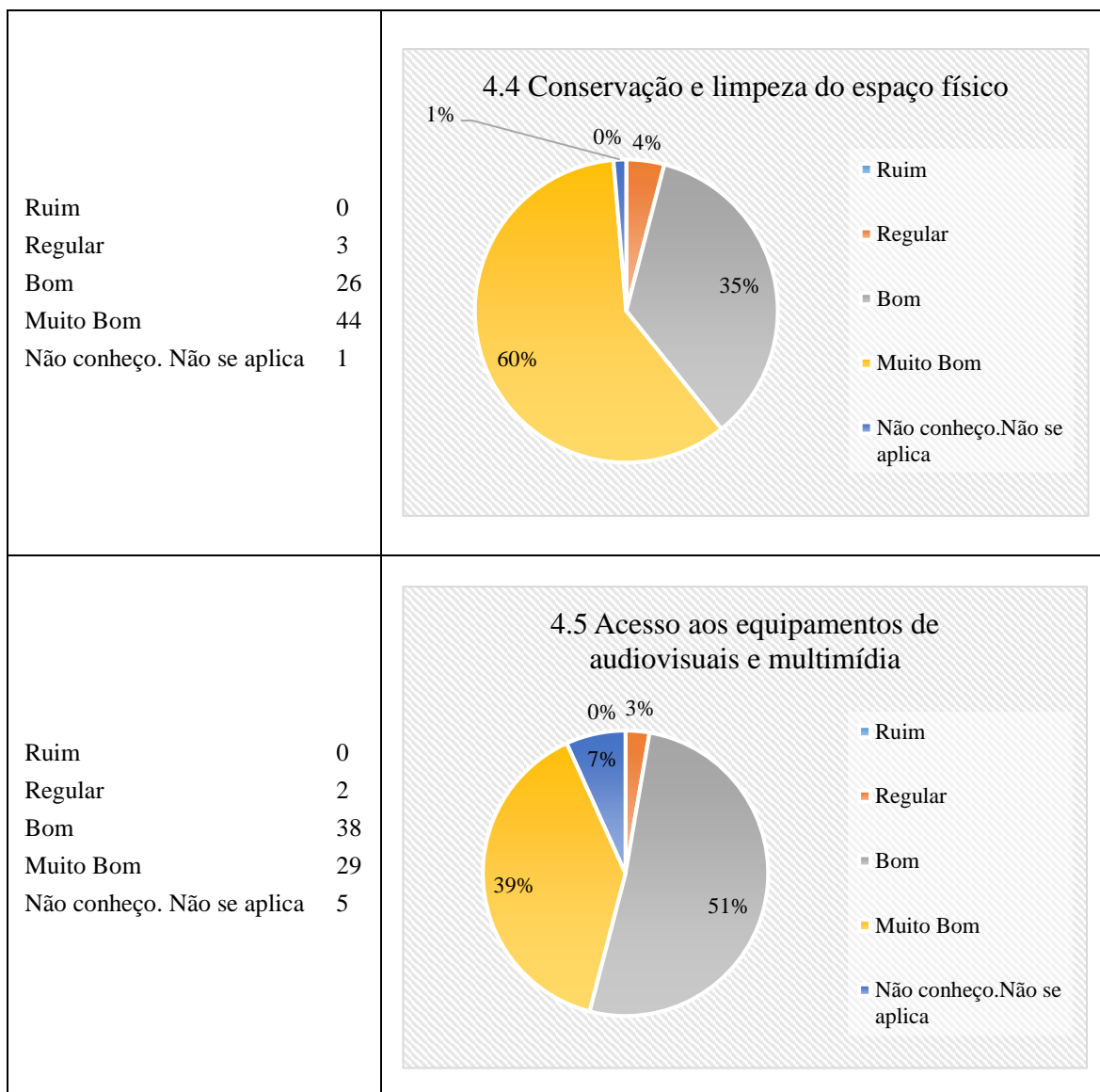
## 3 – Qual sua avaliação dos seguintes meios de comunicação:

<p>Ruim 0</p> <p>Regular 1</p> <p>Bom 16</p> <p>Muito Bom 57</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>3.1 Site do Centro de Ensino Aberto e à Distância (CEAD)</p>  <p>0% 1% 22% 77%</p> <p>■ Ruim</p> <p>■ Regular</p> <p>■ Bom</p> <p>■ Muito Bom</p> <p>■ Não conheço. Não se aplica</p>
<p>Ruim 0</p> <p>Regular 1</p> <p>Bom 15</p> <p>Muito Bom 58</p> <p>Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>3.2 Site do curso de especialização em Gestão Escolar/Escola de Gestores</p>  <p>0% 1% 20% 79%</p> <p>■ Ruim</p> <p>■ Regular</p> <p>■ Bom</p> <p>■ Muito Bom</p> <p>■ Não conheço. Não se aplica</p>



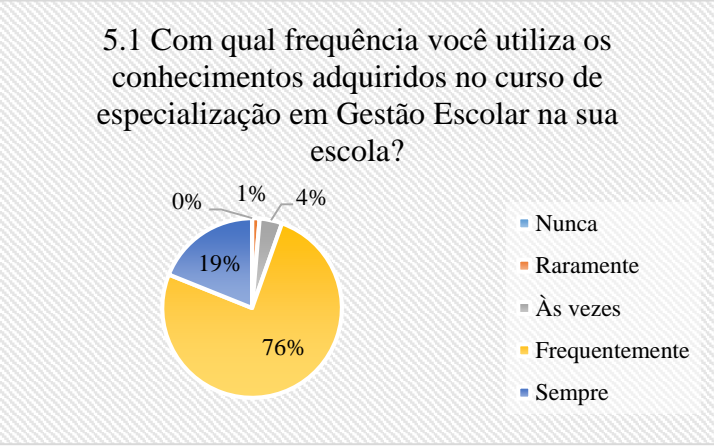
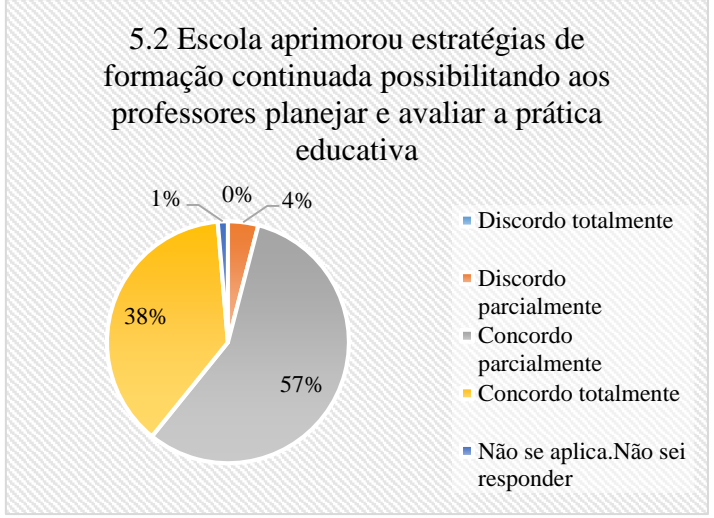
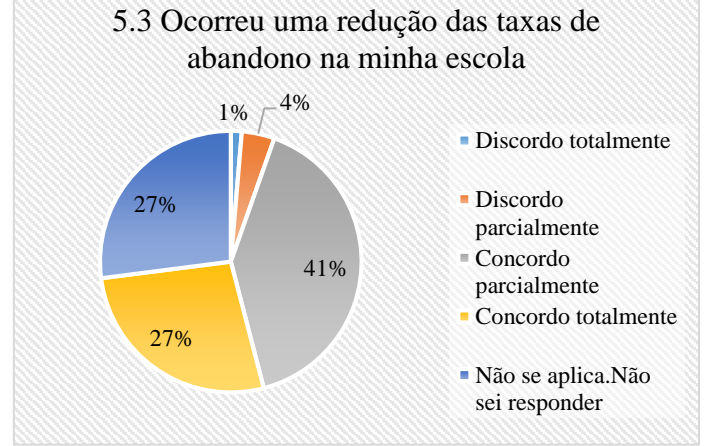
4 – Em relação à infraestrutura do Polo, qual a sua avaliação quanto o(s) a(s):

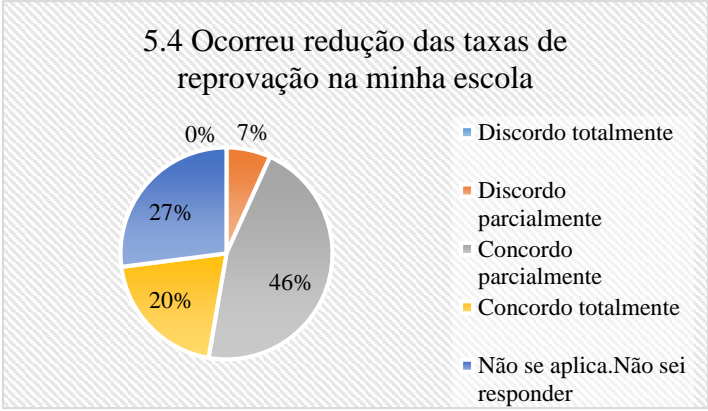
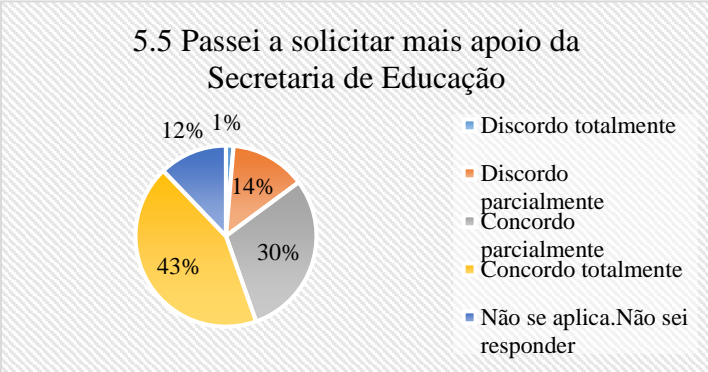
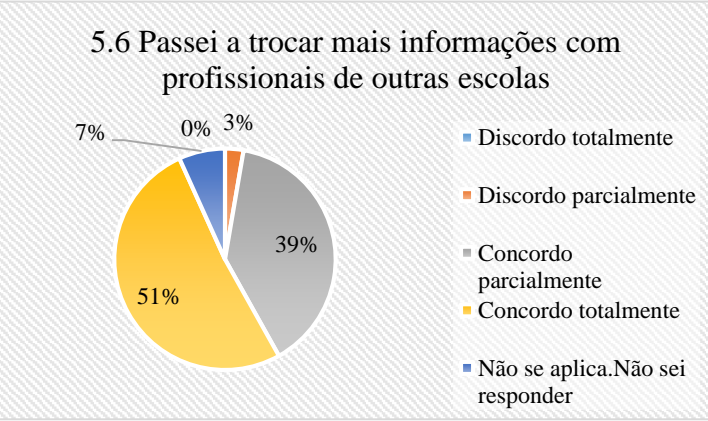
<p>Ruim 0 Regular 4 Bom 35 Muito Bom 29 Não conheço.Não se aplica 6</p>	<p>4.1 Secretarias administrativas</p>  <p>Legend: Ruim (blue), Regular (orange), Bom (grey), Muito Bom (yellow), Não conheço.Não se aplica (dark blue)</p>
<p>Ruim 1 Regular 1 Bom 19 Muito Bom 16 Não conheço. Não se aplica 37</p>	<p>4.2 Laboratórios</p>  <p>Legend: Ruim (blue), Regular (orange), Bom (grey), Muito Bom (yellow), Não conheço.Não se aplica (dark blue)</p>
<p>Ruim 1 Regular 3 Bom 31 Muito Bom 39 Não conheço. Não se aplica 0</p>	<p>4.3 Espaços para as atividades presenciais de formação</p>  <p>Legend: Ruim (blue), Regular (orange), Bom (grey), Muito Bom (yellow), Não conheço.Não se aplica (dark blue)</p>

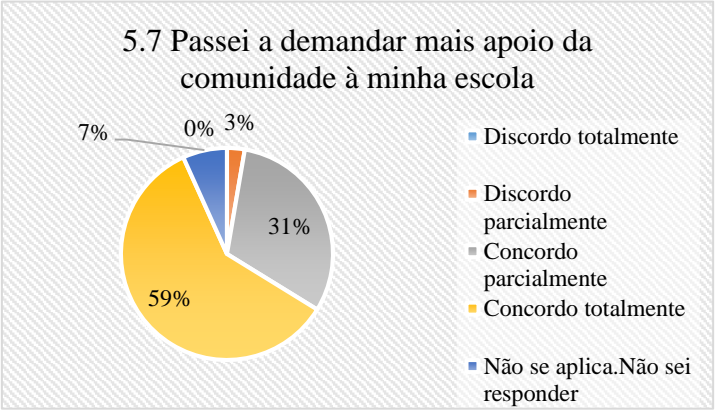
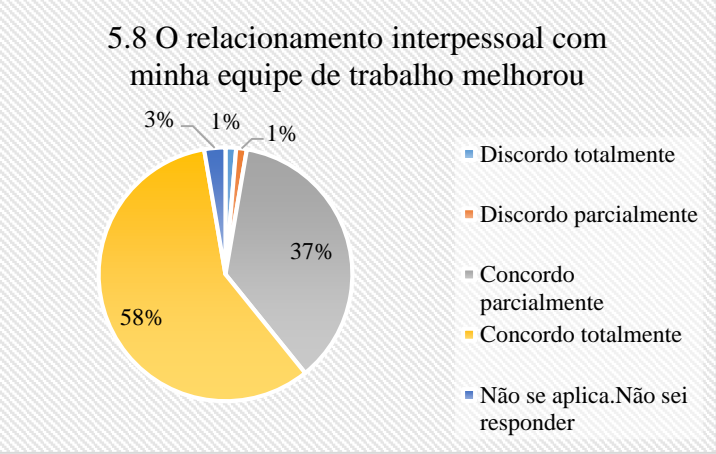
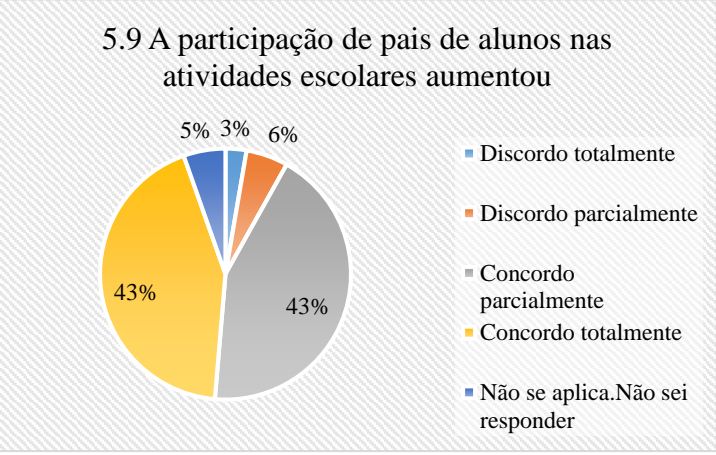


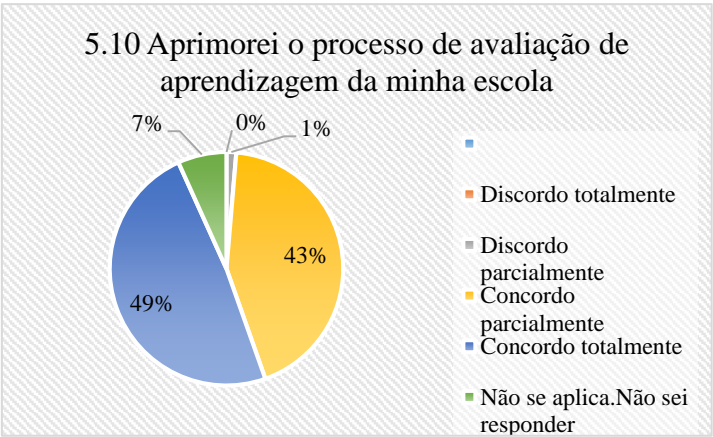
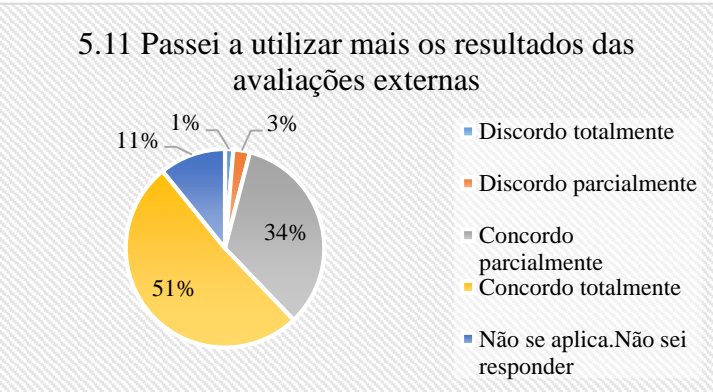
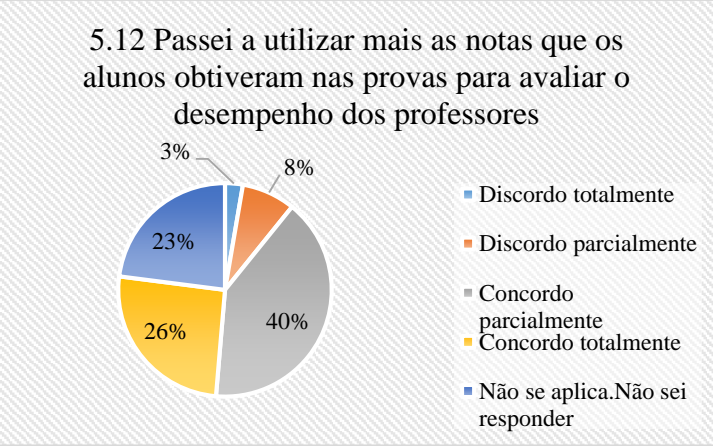
## Bloco II – Contribuição do curso

### 5 – Em relação às práticas cotidianas do gestor na escola

<p>Nunca 0 Raramente 1 Às vezes 3 Frequentemente 56 Sempre 14</p>	<p>5.1 Com qual frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos no curso de especialização em Gestão Escolar na sua escola?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Às vezes</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Frequentemente</td> <td>76%</td> </tr> <tr> <td>Sempre</td> <td>19%</td> </tr> </tbody> </table>	Frequência	Porcentagem	Nunca	0%	Raramente	1%	Às vezes	4%	Frequentemente	76%	Sempre	19%
Frequência	Porcentagem												
Nunca	0%												
Raramente	1%												
Às vezes	4%												
Frequentemente	76%												
Sempre	19%												
<p>Discordo totalmente 0 Discordo parcialmente 3 Concordo parcialmente 42 Concordo totalmente 28 Não se aplica. Não sei responder 1</p>	<p>5.2 Escola aprimorou estratégias de formação continuada possibilitando aos professores planejar e avaliar a prática educativa</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nível de Concordância</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>57%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>38%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>4%</td> </tr> </tbody> </table>	Nível de Concordância	Porcentagem	Discordo totalmente	0%	Discordo parcialmente	1%	Concordo parcialmente	57%	Concordo totalmente	38%	Não se aplica. Não sei responder	4%
Nível de Concordância	Porcentagem												
Discordo totalmente	0%												
Discordo parcialmente	1%												
Concordo parcialmente	57%												
Concordo totalmente	38%												
Não se aplica. Não sei responder	4%												
<p>Discordo totalmente 1 Discordo parcialmente 3 Concordo parcialmente 30 Concordo totalmente 20 Não se aplica. Não sei responder 20</p>	<p>5.3 Ocorreu uma redução das taxas de abandono na minha escola</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nível de Concordância</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>41%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>27%</td> </tr> </tbody> </table>	Nível de Concordância	Porcentagem	Discordo totalmente	1%	Discordo parcialmente	3%	Concordo parcialmente	41%	Concordo totalmente	27%	Não se aplica. Não sei responder	27%
Nível de Concordância	Porcentagem												
Discordo totalmente	1%												
Discordo parcialmente	3%												
Concordo parcialmente	41%												
Concordo totalmente	27%												
Não se aplica. Não sei responder	27%												

<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 5</p> <p>Concordo parcialmente 34</p> <p>Concordo totalmente 15</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 20</p>	<p style="text-align: center;"><b>5.4 Ocorreu redução das taxas de reprovação na minha escola</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder </p>
<p>Discordo totalmente 1</p> <p>Discordo parcialmente 10</p> <p>Concordo parcialmente 22</p> <p>Concordo totalmente 32</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 9</p>	<p style="text-align: center;"><b>5.5 Passei a solicitar mais apoio da Secretaria de Educação</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder </p>
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 2</p> <p>Concordo parcialmente 29</p> <p>Concordo totalmente 38</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 5</p>	<p style="text-align: center;"><b>5.6 Passei a trocar mais informações com profissionais de outras escolas</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder </p>

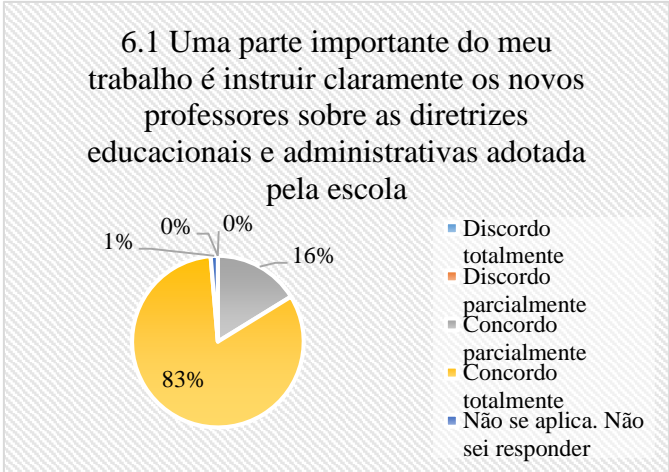
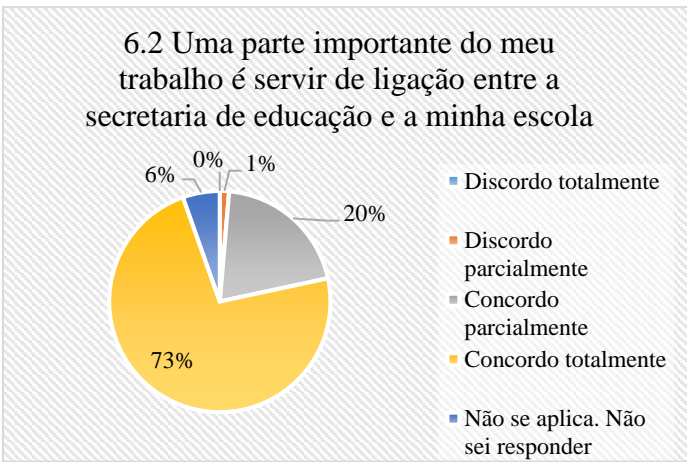
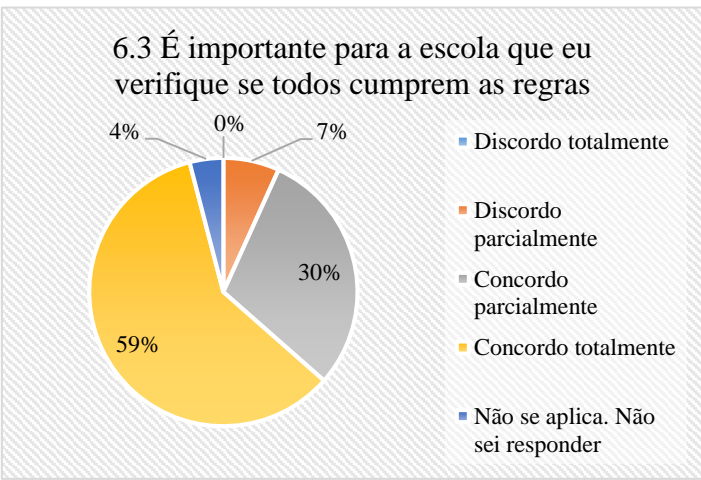
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 2</p> <p>Concordo parcialmente 23</p> <p>Concordo totalmente 44</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 5</p>	<p><b>5.7 Passei a demandar mais apoio da comunidade à minha escola</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>59%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	3%	Discordo parcialmente	0%	Concordo parcialmente	31%	Concordo totalmente	59%	Não se aplica. Não sei responder	7%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	3%												
Discordo parcialmente	0%												
Concordo parcialmente	31%												
Concordo totalmente	59%												
Não se aplica. Não sei responder	7%												
<p>Discordo totalmente 1</p> <p>Discordo parcialmente 1</p> <p>Concordo parcialmente 27</p> <p>Concordo totalmente 43</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 2</p>	<p><b>5.8 O relacionamento interpessoal com minha equipe de trabalho melhorou</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>58%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>3%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	1%	Discordo parcialmente	1%	Concordo parcialmente	37%	Concordo totalmente	58%	Não se aplica. Não sei responder	3%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	1%												
Discordo parcialmente	1%												
Concordo parcialmente	37%												
Concordo totalmente	58%												
Não se aplica. Não sei responder	3%												
<p>Discordo totalmente 2</p> <p>Discordo parcialmente 4</p> <p>Concordo parcialmente 32</p> <p>Concordo totalmente 32</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 4</p>	<p><b>5.9 A participação de pais de alunos nas atividades escolares aumentou</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>6%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	5%	Discordo parcialmente	3%	Concordo parcialmente	43%	Concordo totalmente	43%	Não se aplica. Não sei responder	6%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	5%												
Discordo parcialmente	3%												
Concordo parcialmente	43%												
Concordo totalmente	43%												
Não se aplica. Não sei responder	6%												

<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 1</p> <p>Concordo parcialmente 32</p> <p>Concordo totalmente 36</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 5</p>	<p><b>5.10 Aprimorei o processo de avaliação de aprendizagem da minha escola</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>49%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	1%	Discordo parcialmente	0%	Concordo parcialmente	43%	Concordo totalmente	49%	Não se aplica. Não sei responder	7%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	1%												
Discordo parcialmente	0%												
Concordo parcialmente	43%												
Concordo totalmente	49%												
Não se aplica. Não sei responder	7%												
<p>Discordo totalmente 1</p> <p>Discordo parcialmente 2</p> <p>Concordo parcialmente 25</p> <p>Concordo totalmente 38</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 8</p>	<p><b>5.11 Passei a utilizar mais os resultados das avaliações externas</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>51%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	1%	Discordo parcialmente	3%	Concordo parcialmente	34%	Concordo totalmente	51%	Não se aplica. Não sei responder	11%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	1%												
Discordo parcialmente	3%												
Concordo parcialmente	34%												
Concordo totalmente	51%												
Não se aplica. Não sei responder	11%												
<p>Discordo totalmente 2</p> <p>Discordo parcialmente 6</p> <p>Concordo parcialmente 30</p> <p>Concordo totalmente 19</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 17</p>	<p><b>5.12 Passei a utilizar mais as notas que os alunos obtiveram nas provas para avaliar o desempenho dos professores</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>23%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	3%	Discordo parcialmente	8%	Concordo parcialmente	26%	Concordo totalmente	40%	Não se aplica. Não sei responder	23%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	3%												
Discordo parcialmente	8%												
Concordo parcialmente	26%												
Concordo totalmente	40%												
Não se aplica. Não sei responder	23%												

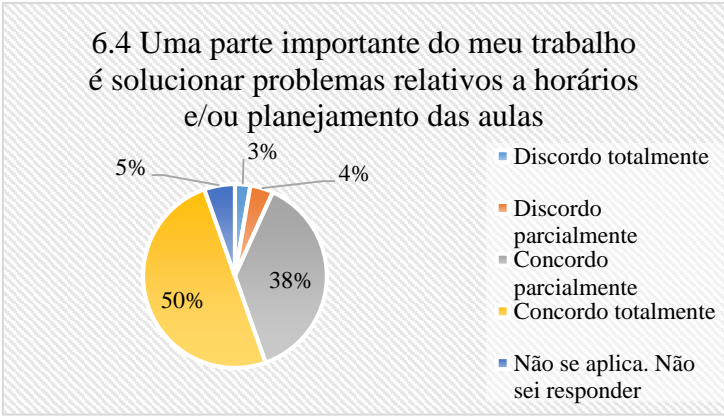
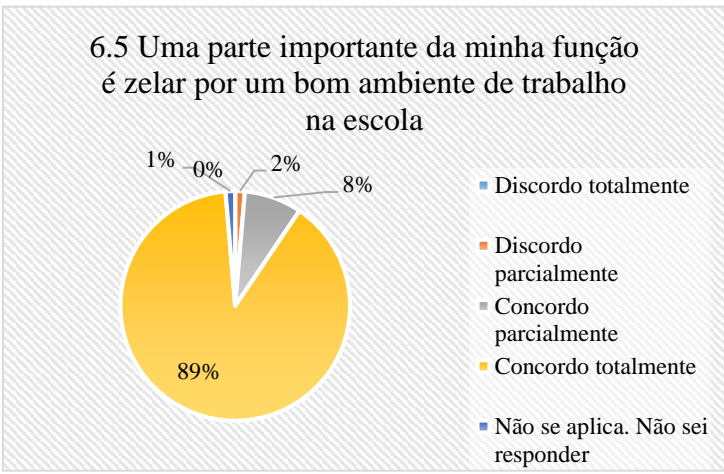
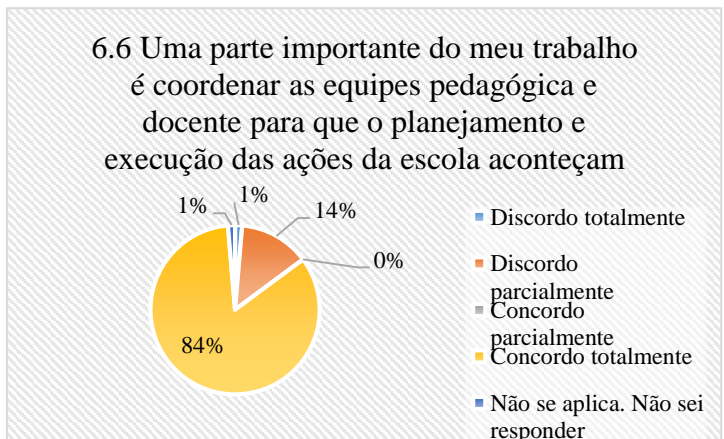
<p>Discordo totalmente 3</p> <p>Discordo parcialmente 9</p> <p>Concordo parcialmente 31</p> <p>Concordo totalmente 25</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 6</p>	<p style="text-align: center;"><b>5.13 Passei a responsabilizar mais os professores pelo alcance das metas da escola</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>42%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>4%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	8%	Discordo parcialmente	12%	Concordo parcialmente	42%	Concordo totalmente	34%	Não se aplica. Não sei responder	4%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	8%												
Discordo parcialmente	12%												
Concordo parcialmente	42%												
Concordo totalmente	34%												
Não se aplica. Não sei responder	4%												
<p>Discordo totalmente 4</p> <p>Discordo parcialmente 7</p> <p>Concordo parcialmente 32</p> <p>Concordo totalmente 25</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 6</p>	<p style="text-align: center;"><b>5.14 Passei a influenciar mais nas decisões tomadas pela Secretaria de Educação relativas à minha escola</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>Discordo parcialmente</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Concordo parcialmente</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	8%	Discordo parcialmente	10%	Concordo parcialmente	43%	Concordo totalmente	34%	Não se aplica. Não sei responder	5%
Resposta	Porcentagem												
Discordo totalmente	8%												
Discordo parcialmente	10%												
Concordo parcialmente	43%												
Concordo totalmente	34%												
Não se aplica. Não sei responder	5%												

### Bloco III – Percepções sobre o trabalho do gestor escolar

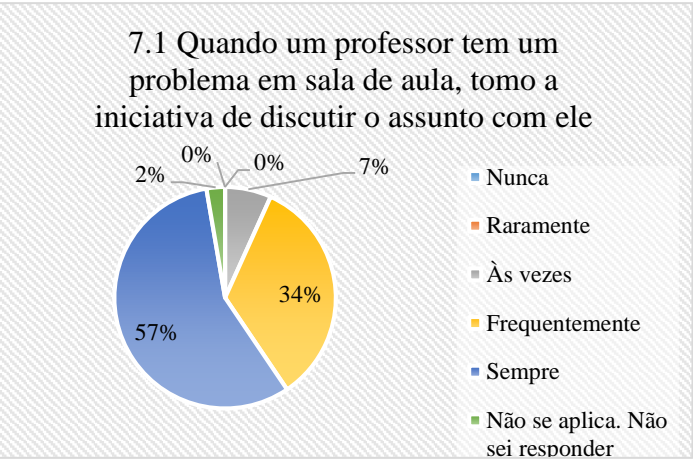
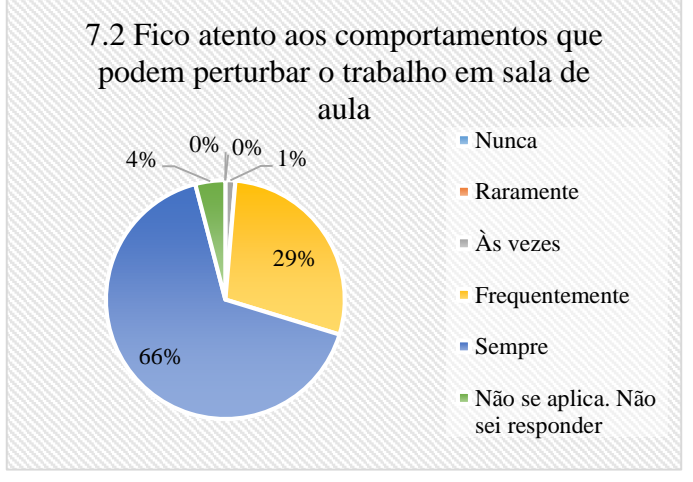
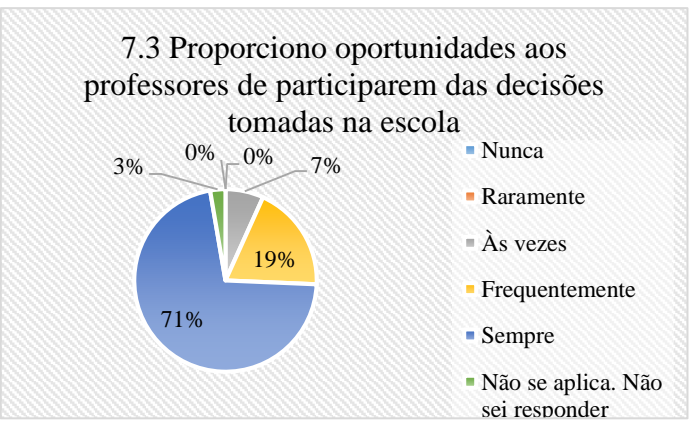
6 – O quanto você discorda ou concorda de cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à escola, seu trabalho e os professores?

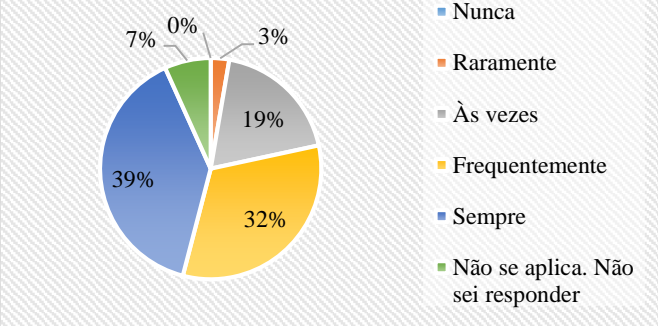
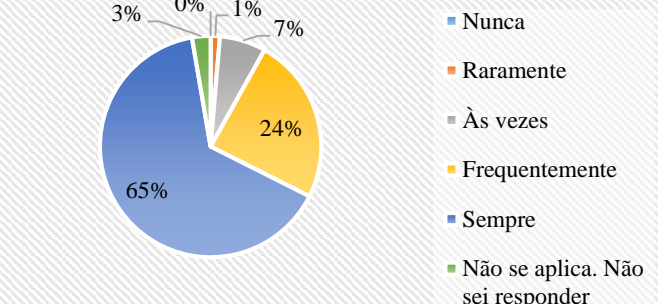
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 0</p> <p>Concordo parcialmente 12</p> <p>Concordo totalmente 61</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 1</p>	<p style="text-align: center;"><b>6.1 Uma parte importante do meu trabalho é instruir claramente os novos professores sobre as diretrizes educacionais e administrativas adotada pela escola</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder         </p>
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 1</p> <p>Concordo parcialmente 15</p> <p>Concordo totalmente 54</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 4</p>	<p style="text-align: center;"><b>6.2 Uma parte importante do meu trabalho é servir de ligação entre a secretaria de educação e a minha escola</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder         </p>
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 5</p> <p>Concordo parcialmente 22</p> <p>Concordo totalmente 44</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 3</p>	<p style="text-align: center;"><b>6.3 É importante para a escola que eu verifique se todos cumprem as regras</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Discordo totalmente  <span style="color: orange;">■</span> Discordo parcialmente  <span style="color: gray;">■</span> Concordo parcialmente  <span style="color: yellow;">■</span> Concordo totalmente  <span style="color: blue;">■</span> Não se aplica. Não sei responder         </p>



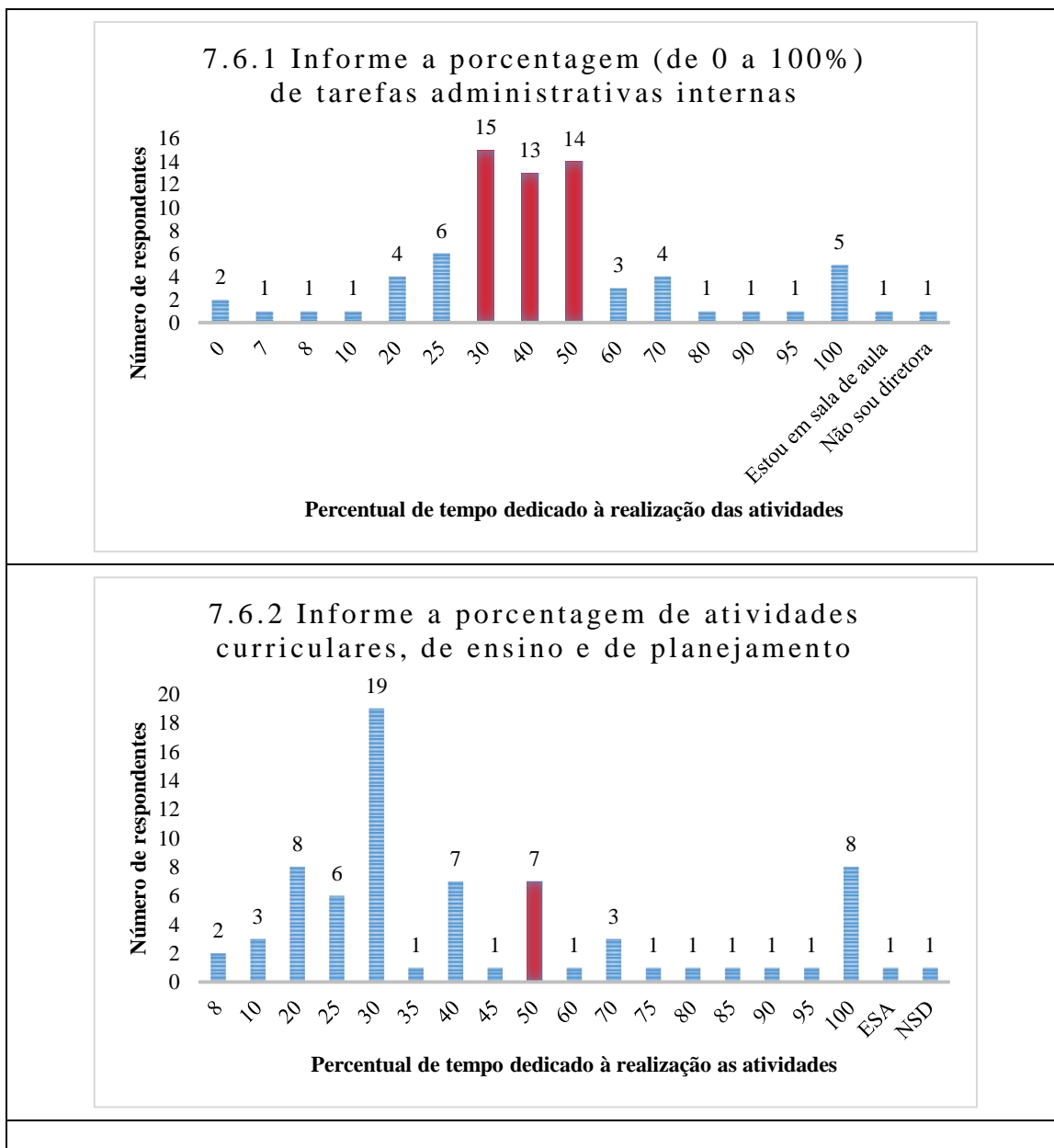
<p>Discordo totalmente 2</p> <p>Discordo parcialmente 3</p> <p>Concordo parcialmente 28</p> <p>Concordo totalmente 37</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 4</p>	<p><b>6.4 Uma parte importante do meu trabalho é solucionar problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas</b></p>  <p>50% 38% 5% 4% 3%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discordo totalmente</li> <li>■ Discordo parcialmente</li> <li>■ Concordo parcialmente</li> <li>■ Concordo totalmente</li> <li>■ Não se aplica. Não sei responder</li> </ul>
<p>Discordo totalmente 0</p> <p>Discordo parcialmente 1</p> <p>Concordo parcialmente 6</p> <p>Concordo totalmente 66</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 1</p>	<p><b>6.5 Uma parte importante da minha função é zelar por um bom ambiente de trabalho na escola</b></p>  <p>89% 8% 2% 1% 0%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discordo totalmente</li> <li>■ Discordo parcialmente</li> <li>■ Concordo parcialmente</li> <li>■ Concordo totalmente</li> <li>■ Não se aplica. Não sei responder</li> </ul>
<p>Discordo totalmente 1</p> <p>Discordo parcialmente 10</p> <p>Concordo parcialmente 0</p> <p>Concordo totalmente 62</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 1</p>	<p><b>6.6 Uma parte importante do meu trabalho é coordenar as equipes pedagógica e docente para que o planejamento e execução das ações da escola aconteçam</b></p>  <p>84% 14% 1% 1% 0%</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discordo totalmente</li> <li>■ Discordo parcialmente</li> <li>■ Concordo parcialmente</li> <li>■ Concordo totalmente</li> <li>■ Não se aplica. Não sei responder</li> </ul>

7 – A seguir você encontrará afirmações sobre seu trabalho como gestor. Indique com que frequência estas atividades/comportamentos ocorrem na sua escola anualmente.

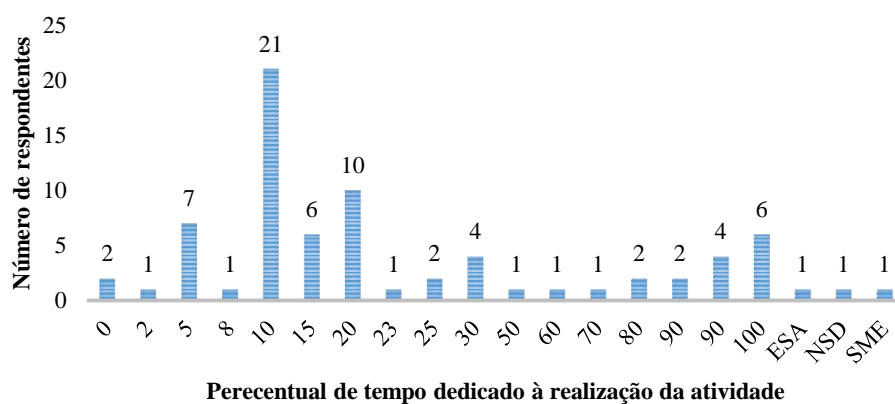
<p>Nunca 0 Raramente 0 Às vezes 5 Frequentemente 25 Sempre 42 Não se aplica. Não sei responder 2</p>	<p><b>7.1 Quando um professor tem um problema em sala de aula, tomo a iniciativa de discutir o assunto com ele</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>Às vezes</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Frequentemente</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Sempre</td> <td>57%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Frequência	Porcentagem	Nunca	0%	Raramente	2%	Às vezes	7%	Frequentemente	34%	Sempre	57%	Não se aplica. Não sei responder	0%
Frequência	Porcentagem														
Nunca	0%														
Raramente	2%														
Às vezes	7%														
Frequentemente	34%														
Sempre	57%														
Não se aplica. Não sei responder	0%														
<p>Nunca 0 Raramente 0 Às vezes 1 Frequentemente 21 Sempre 49 Não se aplica. Não sei responder 3</p>	<p><b>7.2 Fico atento aos comportamentos que podem perturbar o trabalho em sala de aula</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Às vezes</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>Frequentemente</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>Sempre</td> <td>66%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Frequência	Porcentagem	Nunca	0%	Raramente	1%	Às vezes	4%	Frequentemente	29%	Sempre	66%	Não se aplica. Não sei responder	0%
Frequência	Porcentagem														
Nunca	0%														
Raramente	1%														
Às vezes	4%														
Frequentemente	29%														
Sempre	66%														
Não se aplica. Não sei responder	0%														
<p>Nunca 0 Raramente 0 Às vezes 5 Frequentemente 14 Sempre 53 Não se aplica. Não sei responder 2</p>	<p><b>7.3 Proporciono oportunidades aos professores de participarem das decisões tomadas na escola</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Às vezes</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Frequentemente</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>Sempre</td> <td>71%</td> </tr> <tr> <td>Não se aplica. Não sei responder</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Frequência	Porcentagem	Nunca	0%	Raramente	3%	Às vezes	7%	Frequentemente	19%	Sempre	71%	Não se aplica. Não sei responder	0%
Frequência	Porcentagem														
Nunca	0%														
Raramente	3%														
Às vezes	7%														
Frequentemente	19%														
Sempre	71%														
Não se aplica. Não sei responder	0%														

<p>Nunca 0</p> <p>Raramente 2</p> <p>Às vezes 14</p> <p>Frequentemente 24</p> <p>Sempre 29</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 5</p>	<p><b>7.4 Peço que os professores participem da revisão dos processos administrativos</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Nunca  <span style="color: orange;">■</span> Raramente  <span style="color: gray;">■</span> Às vezes  <span style="color: yellow;">■</span> Frequentemente  <span style="color: blue;">■</span> Sempre  <span style="color: green;">■</span> Não se aplica. Não sei responder </p>
<p>Nunca 0</p> <p>Raramente 1</p> <p>Às vezes 5</p> <p>Frequentemente 18</p> <p>Sempre 48</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 2</p>	<p><b>7.5 Reservo tempo nas reuniões para que os professores compartilhem ideias ou informações sobre o planejamento e a realização das atividades pedagógicas</b></p>  <p> <span style="color: blue;">■</span> Nunca  <span style="color: orange;">■</span> Raramente  <span style="color: gray;">■</span> Às vezes  <span style="color: yellow;">■</span> Frequentemente  <span style="color: blue;">■</span> Sempre  <span style="color: green;">■</span> Não se aplica. Não sei responder </p>

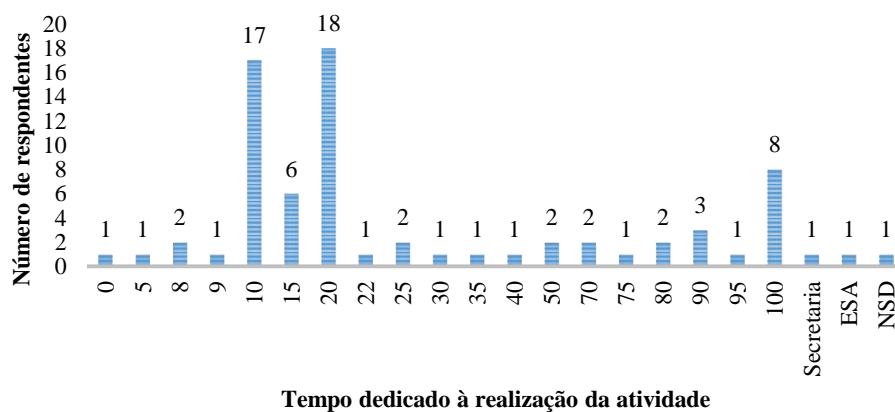
7.6 – Como diretor, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades na sua escola? Estimativas (aproximadas) são suficientes. Por favor, escreva um número em cada linha. Escreva 0 (zero) em caso de nenhum. *Por favor, assegure que a soma das respostas seja 100%.*



### 7.6.3 Informe a porcentagem de respostas a pedido das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal

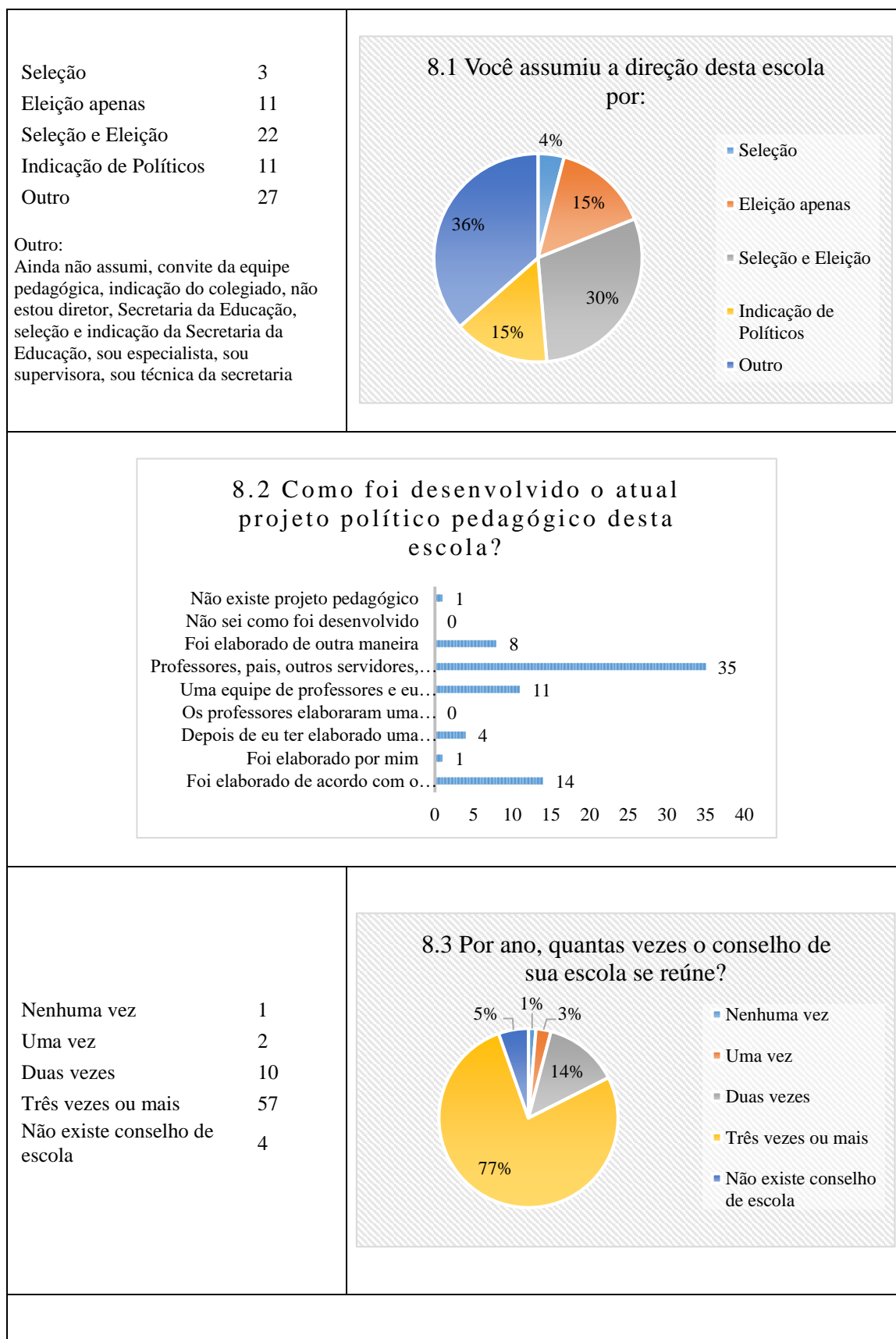


### 7.6.4 Informe a porcentagem de representações da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento de interesse da escola

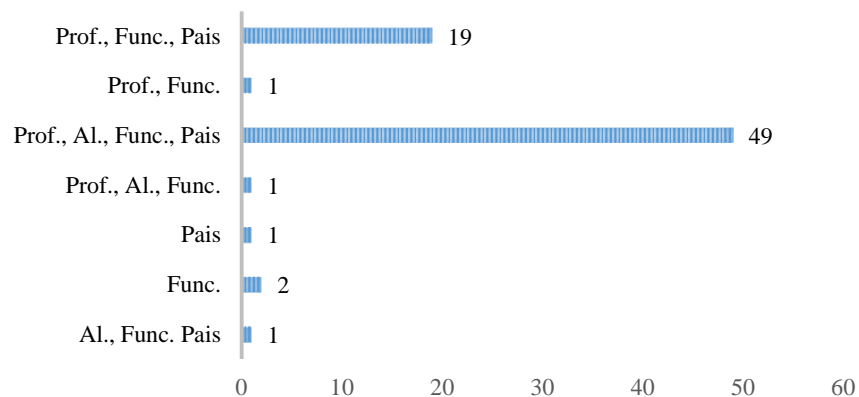


## Bloco IV – Gestão da escola

8 – Em relação à gestão da sua escola informe os dados a seguir:

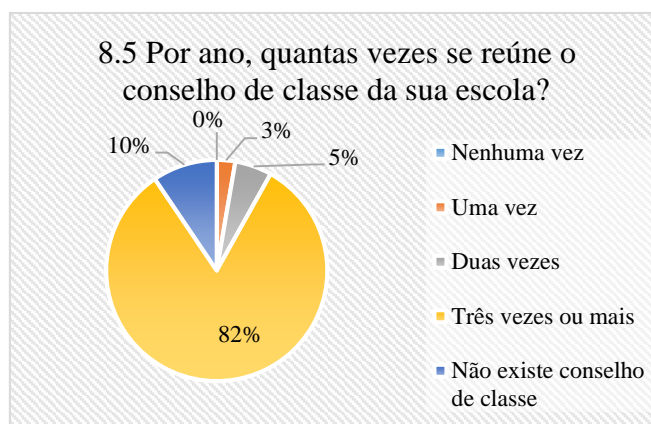


#### 8.4 O conselho de sua escola é composto por:



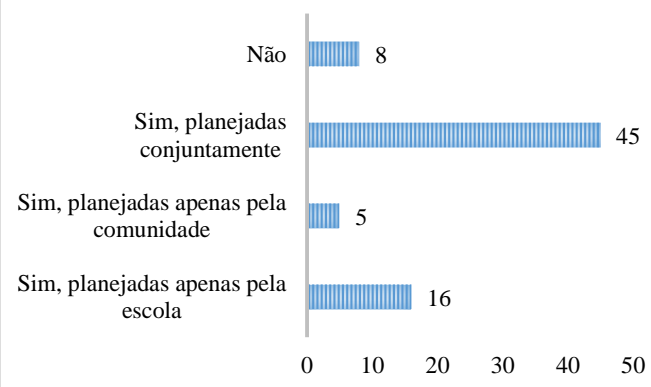
Nenhuma vez	0
Uma vez	2
Duas vezes	4
Três vezes ou mais	61
Não existe conselho de classe	7

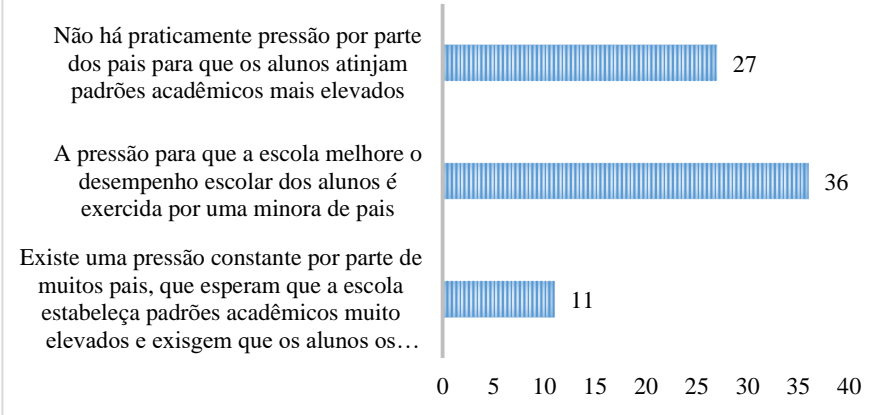
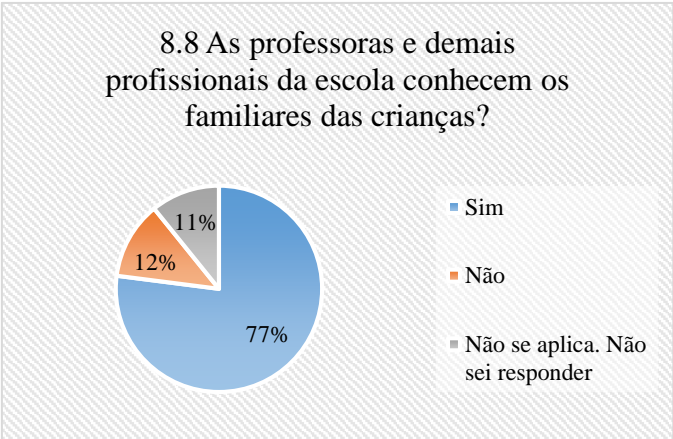
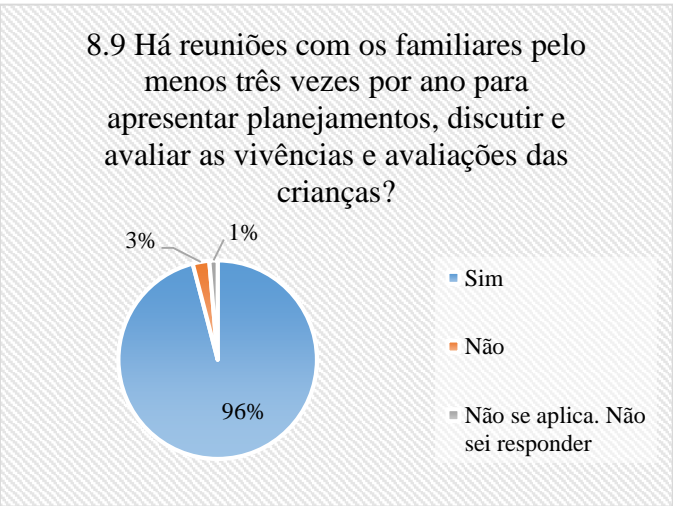
#### 8.5 Por ano, quantas vezes se reúne o conselho de classe da sua escola?



Sim, planejadas apenas pela escola	16
Sim, planejadas apenas pela comunidade	5
Sim, planejadas conjuntamente	45
Não	8

#### 8.6 Os espaços desta escola são utilizados para atividade comunitária?



	<p style="text-align: center;"><b>8.7 Expectativas dos pais com relação à escola</b></p>  <p>Não há praticamente pressão por parte dos pais para que os alunos atinjam padrões acadêmicos mais elevados 27</p> <p>A pressão para que a escola melhore o desempenho escolar dos alunos é exercida por uma minoria de pais 36</p> <p>Existe uma pressão constante por parte de muitos pais, que esperam que a escola estabeleça padrões acadêmicos muito elevados e exigem que os alunos os... 11</p>
<p>Sim 57</p> <p>Não 9</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 8</p>	<p style="text-align: center;"><b>8.8 As professoras e demais profissionais da escola conhecem os familiares das crianças?</b></p>  <p>Sim 77%</p> <p>Não 12%</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 11%</p>
<p>Sim 71</p> <p>Não 2</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 1</p>	<p style="text-align: center;"><b>8.9 Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e avaliações das crianças?</b></p>  <p>Sim 96%</p> <p>Não 3%</p> <p>Não se aplica. Não sei responder 1%</p>