



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA

**PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE
GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E
SUAS PRÁTICAS**

**BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS
2019**

JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA

**PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE
GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E
SUAS PRÁTICAS**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social pela Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política, trabalho e formação humana.

Orientador: Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda

**BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS
2019**

B238p T	<p>Barbosa, José Márcio Silva, 1969- Percepções dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre formação acadêmica e suas práticas [manuscrito] / José Márcio Silva Barbosa. - Belo Horizonte, 2019. 228 f., enc., il.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Eucídio Pimenta Arruda. Bibliografia: f. 206-211. Apêndices: f. 212-228.</p> <p>1. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (Brasil) -- Avaliação -- Teses. 2. Universidade Federal de Viçosa -- Estudantes -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 5. Diretores escolares -- Formação -- Teses. I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
------------	---

CDD-371.2012

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA

Percepções dos Egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre Formação Acadêmica e suas Práticas. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social pela Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Política, trabalho e formação humana.

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda (orientador)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Wagner José Corradi Barbosa
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

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

AGRADECIMENTOS

Não poderia de deixar de demonstrar a minha gratidão a todos que estiveram e continuam presentes na minha caminhada que culminou na elaboração dessa tese. Meus sinceros agradecimentos e em especial,

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em particular a Faculdade de Educação pelo acolhimento, crescimento e formação durante a minha estada na instituição e a Secretaria da Pós-graduação pela presteza no atendimento as minhas necessidades e informações acadêmicas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela contribuição financeira que possibilitou a realização da pesquisa.

Ao professor doutor Eucidio Pimenta Arruda pelas contribuições e orientações precisas ao longo do desenvolvimento deste trabalho sem a qual não teria obtido o êxito desejado, culminando na presente tese.

Às Comissões examinadoras de qualificação e defesa, que oportunizaram momentos de grandes contribuições ao desenvolvimento desta tese.

A professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello ao enorme carinho e constante agradecimento pela confiança, parceria e oportunidade que vem proporcionado a minha ascensão profissional como tutor e professor do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica pela Universidade Federal de Viçosa e tornou-se uma eterna amiga.

Aos meus familiares pelo apoio, particularmente a minha mãe (Vera) pela sua fé e por acreditar que existe um “pai eterno” que está constantemente intercedendo por nós e a minha irmã Herlaine pela cumplicidade nessa caminhada.

Aos amigos que construí nesta caminhada a partilha de felicidade, tristezas, sucesso e que estiveram sempre presentes na minha vida pessoal e profissional desde Viçosa ao novo ciclo de amizades construídas em Belo Horizonte. Não irei apontar cada um para não ocorrer o risco do meu esquecimento sobre algum deles. Mas meus sinceros votos de agradecimentos e parceria.

E aos profissionais da Educação Básica, diretores, vice-diretores e professores da rede pública de ensino e, em especial, do curso Escola de Gestores no qual pude realizar a tutoria e docência bem como aprimorar meus estudos e realização profissional tornando-se parceiros de trabalho e no construto de amizades.

Dedico este trabalho a todos os diretores escolares e aos profissionais da educação pela acolhida e contribuições para a realização da pesquisa.

Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que “concede” democracia, poucas esperanças pode haver de se contar, um dia, com um sistema de ensino democrático (...) (PARO, 2016, p.25).

RESUMO

A discussão que essa tese analisa parte da iniciativa do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que busca inserir no desenvolvimento de uma política pública de formação continuada a capacitação de diretores e vice-diretores em exercício profissional na rede pública de ensino. O intuito é vislumbrar a atuação dos egressos segundo a ampliação de conhecimentos sobre as dimensões de gestão escolar e refletir sobre as práticas de gestão desses profissionais. O objetivo desta pesquisa foi compreender se o Programa através do curso de Especialização em Gestão Escolar contribui nas ações do diretor de escola que participaram da formação e de que maneira reforçam as práticas efetivas de gestão escolar. Estudou-se em que medida o curso formativo proposto pelo Programa permite mediar práticas efetivas que compõem a gestão da escola e vem encaminhando soluções no cumprimento de tomada de decisões no trabalho do diretor de escola para fazer frente ao engajamento político e educacional que está posto. Procurou-se explicitar com base num campo empírico, o contato com a Universidade Federal de Viçosa através da realização do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar na modalidade a distância, de modo a interpretar a oferta do programa formativo dirigido aos diretores de escolas públicas na região. Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa têm por base uma extensa revisão bibliográfica realizada por estudos de natureza teórica; uma análise de textos legais de que dispõe a legislação brasileira sobre formação e gestão escolar, aplicação de questionário *on line* e entrevista semiestruturada com egressos do programa formativo da Universidade. O estudo evidenciou nos relatos dos egressos que houve aprimoramento e enriquecimento nas práticas de gestão escolar relacionando-as aos conteúdos teóricos previstas na formação acadêmica proposta pelo Programa. Com raras exceções sobre os obstáculos a enfrentar na prática escolar, os participantes da pesquisa reconhecem que a política de formação através da Escola de Gestores tem sido efetiva nas perspectivas das atuais funções do trabalho do diretor escolar, cuja atuação prática foi bastante considerável em relação ao avanço concebido para o cargo de gestor escolar.

Palavras-chave: Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Formação acadêmica; Dimensões da gestão escolar; Trabalho do diretor de escola; Práticas de Gestão escolar.

ABSTRACT

The discussion that this thesis analyzes begins with the initiative of the National Program School of Basic Education Managers that seeks, in the development of a public policy of continued formation, the qualification of directors of schools in the public education system. The aim is to glimpse the performance of graduates in relation to the expansion of knowledge about the dimensions of school management and think about the management practices of these professionals. The goal of this research has been to understand if the National Program, through by means the specialization course in School Management contributes to the actions of the board of directors that attended formation and in what sense they reinforce the effective practices of school management. It has been studied in what measure the formation course proposed by the National Program allows to mediate effective practices that compose the management of the school and has been forwarding solutions in the fulfillment of decision-making in the work of the school principals to face the political and educational engagement that is placed. It has sought to clarify, based on an empirical ground, the contact with the Federal University of Viçosa through the realization of the *Lato Sensu* Specialization Course in school management in distance mode, in order to interpret the results of the formative Program directed to the principals of public schools in the region. The methodological procedures adopted in this research are based on an extensive bibliographic review carried through studies of theoretical nature; an analysis of legal texts that provides the brazilian legislation on formations and school management, application of online questionnaires and semi-structured interviews with graduates of the University's formative program. The study has show from the reports of the graduates that has been improvement and enrichment in the school management practices relating them to the theoretical contents foreseen in the academic formation proposed by the Program. With rare exceptions about the obstacles to be faced in school practice, the research participants acknowledge that the formation policy by means of the School of Managers has been effective in the perspectives of the current functions of the school principals' work, practice has been quite considerable in relation to the advancement conceived for the position of school manager.

Keywords: National Program School of Basic Education Managers; Academic training; Dimensions of school management; School principal's work; School Management Practices.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E APÊNDICES

FIGURAS

Figura 1 - Atividades que tiveram impacto significativo na gestão após a realização do PNEGEB/UFV.	96
Figura 2 - Mapa dos municípios de Minas Gerais onde estão situados os egressos e a UFV.	142
Figura 3 - Razões para abandono do cargo da direção escolar.....	156

QUADROS

Quadro 1 - Identificação profissional, provimento do cargo e formação do gestor escolar.....	45
Quadro 2 - Organização das atividades de natureza técnico-administrativa.....	54
Quadro 3 - Organização das atividades da gestão democrática e participativa na gestão escolar.....	61
Quadro 4 – Organização da gestão participativa na gestão escolar	70
Quadro 5 - Relação formação, desempenho profissional e práticas de gestão	132
Quadro 6 -Temáticas das Salas Ambientais Virtuais do PNEGEB (Escala de 0 a 5)..	168
Quadro 7 - Contribuição do PNEGEB para relação teoria e prática no contexto escolar.	169
Quadro 8 - Comentários sobre formação apreendida no PNEGEB e na profissão de diretor escolar	178
Quadro 9 - Organização das atividades do Projeto Político Pedagógico e Currículo na gestão escolar.....	185

TABELAS

Tabela 1 - Ano de conclusão no PNEGEB/UFV.....	36
Tabela 2 - Atuação na gestão da escola como diretor(a).	36
Tabela 3 - Polo de realização do PNEGEB/UFV.	37
Tabela 4 – Sexo dos egressos do PNEGEB/UFV.....	38
Tabela 5 – Idade dos egressos do PNEGEB/UFV.....	38
Tabela 6 - Tipo da escola em que atuam os egressos	39
Tabela 7 – Participação da equipe escolar na gestão escolar.	68
Tabela 8 - Entendimento sobre a base legal da Gestão Escolar.	115
Tabela 9 - Participação dos egressos na segunda etapa da pesquisa (entrevista).	143
Tabela 10 - Tempo de atuação como diretor(a) em qualquer escola.....	151
Tabela 11 - Tempo de atuação como diretor(a) na escola atual.	151
Tabela 12 - Tempo em exercício no cargo de gestão escolar.....	151
Tabela 13 - Motivo que o levou assumir o cargo de gestor escolar (Resposta aberta).154	
Tabela 14 - Forma de provimento ao cargo de diretor(a) escolar.	154
Tabela 15 - Razão para a permanência no cargo de gestão escolar.....	155
Tabela 16 - Razões para abandono do cargo de diretor (Resposta aberta).....	157

Tabela 17 - Relação entre remuneração e demanda de trabalho na escola.....	158
Tabela 18 - Remuneração ser compatível com a demanda de trabalho na gestão da escola (Resposta aberta).	159
Tabela 19 - Natureza do trabalho exercido na direção escolar.....	161
Tabela 20 - Grau de satisfação com o cargo de direção na escola (Escala de 0 a 5)...	162
Tabela 21 - Grau de satisfação com o cargo de direção escolar (Resposta aberta).....	163
Tabela 22 - Motivo do investimento no PNEGEB/UFV.....	166

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisa.....	213
Apêndice B – Carta de apresentação da pesquisa aos gestores	214
Apêndice C – Roteiro do questionário: Gestor escolar	215
Apêndice D - Roteiro de entrevista.....	228

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1 – Legislação brasileira

CF (Constituição Federal brasileira)

LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional)

2- Instituições ligadas ao Ministério da Educação

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

CEAD (Coordenadoria de Educação Aberta e à Distância)

CINPOP (Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores)

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação)

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

MEC (Ministério da Educação)

SEB (Secretaria de Educação Básica)

SEF (Secretaria de Ensino Fundamental)

SER (Secretaria Regional de Educação)

3 – Políticas ou programas educacionais

CINPOP (Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

PAR (Plano de Ações Articuladas)

PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)

PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PNEGEB (Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

PROCAD (Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais)

PROGED (Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental)

PROGESTÃO (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares)

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica)

4 – Entidades acadêmicas

IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior)

UAB (Sistema Universidade Aberta do Brasil)

UFBA (Universidade Federal da Bahia)

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

UFV (Universidade Federal de Viçosa)

5 - Agências internacionais

PROMELAC (Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação)

6- Outras siglas

AEE (Atendimento Educacional Especializado)

AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

DDAP (Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica)

EaD (Educação a Distância)

EG (Escola de Gestores)

FHC (Fernando Henrique Cardoso)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

PVAnet (Pavilhão de aula na internet)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	12
INTRODUÇÃO	15
Percursos metodológicos da pesquisa.....	23
CAPITULO 1 - DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR NA ESCOLA	32
1.1 – GESTOR ESCOLAR E AS FUNÇÕES CONSTITUTIVAS DE GESTÃO DA ESCOLA	33
1.2 – A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR COMO AÇÃO FORMADORA	40
1.3 – DIMENSÕES POLÍTICA E TÉCNICA DOS PROCESSOS DE TRABALHO NA GESTÃO ESCOLAR.....	48
1.4 – A DIMENSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	60
CAPÍTULO 2 – A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO BRASILEIRO.....	72
2.1- ESTADO GERENCIAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IMPRESCINDIBILIDADE DA GESTÃO EDUCACIONAL	74
2.2. DESCENTRALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA: ARTICULAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA GESTÃO DA ESCOLA.....	90
CAPITULO 3 – O DIRETOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS/PROGRAMAS EM GESTÃO EDUCACIONAL	101
3.1 – AS POLÍTICAS/PROGRAMAS EM GESTÃO EDUCACIONAL, ANOS 1990 A 2000.....	102
3.1.1 - O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB)	112
3.1.2 – O Programa na UFV	114
3.1.3 – O gerencialismo na Educação Básica como política	120
3.1.4 – A dimensão da formação acadêmica do diretor escolar	125
CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR E IMPLICAÇÕES QUANTO À SUA GESTÃO	139
4.1- ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	140
4.2 – EFEITOS DO CURSO ESCOLA DE GESTORES SOB AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES	164
4.2.1. A formação acadêmica mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem: o Pvanet	173
4.2.2 – A vida cotidiana do diretor escolar em diferentes dimensões da gestão educacional	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	212

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal compreender como o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), do Ministério da Educação (MEC), por meio do curso de Especialização em Gestão Escolar, contribui nas ações do(a) diretor(a) de escola que obteve formação na área e de que maneira reforça as práticas efetivas de gestão escolar.

O estudo parte da iniciativa do PNEGEB que busca inserir-se no desenvolvimento de uma política pública de formação continuada voltada para a capacitação de diretores(as) e vice-diretores(as) em exercício profissional na rede pública de ensino.

A gestão da escola é tida como fator de ampla importância no processo educativo e para o exercício da função de diretores(as) escolares. A formação continuada para esses profissionais entrou na agenda das políticas públicas através de programas educacionais, visando à compreensão teórica da própria natureza da gestão escolar e um adequado desempenho profissional.

A tese considera a sinalização recorrente de que é possível vivenciar práticas de gestão escolar que, inter-relacionadas, possam articular os conteúdos apreendidos no PNEGEB e os contextos locais de atuação na gestão escolar. O que sugere, então, que os conteúdos formativos se situam na perspectiva de melhorar a organização e o funcionamento da escola para propiciar melhores resultados na gestão da escola e na atuação dos profissionais da educação, notadamente na nova versão apresentada para fortalecer o processo de gestão, sendo exigidos novos delineamentos relativos à gestão educacional, sobretudo para aumentar a eficiência e impulsionar a qualidade orientada para o desempenho escolar e dos profissionais do sistema público de ensino.

Discute-se, com base no Programa, a adoção de propostas voltadas à construção de um novo sentido aos processos de gestão escolar e reorientações no trabalho do diretor escolar, conferindo-lhe uma formação profissional baseada na relação entre a teoria e a prática, valorizando também o desenvolvimento profissional como momento de ampliação do conhecimento no provimento de soluções alternativas que estes profissionais possam encontrar em sua atuação profissional.

Todavia, reconhecemos que o redirecionamento do trabalho do diretor de escola pressupõe uma exigência de modo a melhorar sua postura e ação. Nesse ponto, tem sido

dada prioridade à capacitação, qualificação ou aperfeiçoamento profissional, termos que orientam, sobretudo, medidas para melhorar a atuação desse diretor. O que estamos tentando evidenciar é que esse argumento pressupõe uma parcela de responsabilidade, mudanças e nova atuação realizada pelo diretor com todas as exigências de vínculo entre a formação acadêmica e o cargo de dirigente escolar por ele assumido.

Houve ações importantes como a oferta de cursos de capacitação realizados pelos sistemas de ensino municipais, estaduais e de cursos de especialização em gestão educacional realizados pelo governo federal em parceria com as Instituições de Ensino Superior, que passaram a suprir, ainda que insuficientemente, essa demanda de formação.

Ocorre que, apesar de a formação de professores ter todo um aparato legal e social, ela tem sido alvo de controvérsias, questionamentos e debates daqueles que se empenham em aprofundar estudos cujas raízes teóricas são explicitadas na prática e que auxiliem no aprofundamento da compreensão da realidade escolar.

Observa-se a inserção de propostas educacionais que vimos analisar, cujo intuito era minimizar a carência de formação dos gestores que se encontravam exercendo a função nas escolas, considerando, também, que existe uma tradição na educação brasileira da oferta de poucas oportunidades para formar dirigentes das escolas públicas.

Este é o cenário considerado como pano de fundo para as questões abordadas no presente trabalho, tendo em vista que cabe ao diretor de escola assumir a importante tarefa de produzir uma reflexão crítica e circunstanciada de tal Programa, de forma a evidenciar essas possíveis obstacularizações na construção de novas práticas de gestão escolar.

Por isso, tais aspectos se tornam relevantes quando se inicia um processo de reflexão sobre a prática, na perspectiva de consolidar a efetividade do PNEGEB em questão. Essa postura pressupõe que o(a) diretor(a) seja investido da autoridade de conhecimento expresso no domínio de referências sobre os princípios da gestão escolar.

A reflexão sobre as respostas para essa questão marca a educação escolar, visto que a gestão da escola de Educação Básica ocupa posição de destaque na busca pela melhoria da qualidade da educação. O debate nacional emerge deste contexto do qual nascem às ofertas educacionais e suas implicações na nova realidade das políticas públicas que as colocam no centro da interlocução ativa entre os entes federativos e a área educacional.

A importância se deve a necessidade de ressignificar o destino das organizações escolares para que diretores(as) escolares possam dar conta da nova concepção de gestão. Essa prerrogativa respalda legalmente as direções das escolas para elaborarem propostas pedagógicas bem como atribuírem a eles a responsabilidade de participarem desse processo. Logo, na busca em aumentar a efetividade de todo o processo escolar, argumentos como gestão democrática, participação, responsabilização, prestação de contas, gestão por resultados, entre tantos outros, tornaram-se consenso na consolidação de uma estreita relação entre eles com intuito em atender os objetivos das políticas/programas em Gestão escolar.

As expectativas desenvolvidas na escola sobre o aperfeiçoamento administrativo e pedagógico recaem, em parte, sobre a atuação do gestor escolar na escola pública. Como um dos pontos de maior interesse é a formação dos profissionais que nela atua, ela passa a ser alvo prioritário das medidas de políticas do governo.

Diante desse contexto, a década de 1990 é marcada por grande interesse na formação de gestores educacionais. A partir deste período, houve um diferencial para compreensão do percurso de reformas educacionais e das políticas/programas educacionais voltados para a gestão da educação. É neste ponto que o governo decide intervir. A estratégia mais abrangente estava relacionada com a busca permanente da melhoria da qualidade em educação em face das mudanças que projetavam as reformas educacionais pelo Estado e do campo da formação dos profissionais da Educação Básica.

Nessa conjuntura, o ensino e a formação readquirem posição prioritária, destinada a aumentar a capacidade de gestão. Na ocasião, os problemas concernentes à profissionalização dos gestores estiveram em foco. Essa nova configuração do contexto político impôs elementos novos de intensas atividades político-educacionais, envoltos no âmbito de discussões sobre a formação e as possíveis mudanças no campo da gestão da educação.

Essa intencionalidade, entretanto, foi o ponto de partida para a possibilidade de compreensão de várias dimensões que envolvem o domínio de conhecimentos e das habilidades técnicas, pedagógicas e administrativas em esclarecer melhor o que cada gestor escolar considera relevante na perspectiva das questões ligadas ao exercício profissional.

Dentro desse marco de referência, o Programa passa a constituir uma linha de ação que vai fundamentar a formação de gestores escolares que, integrados na rede pública de ensino, poderão contribuir para levar a termo a mudança e a busca de soluções de problemas relacionados à gestão escolar.

A qualificação dos profissionais da educação também obteve importante espaço nesse contexto, o que nos leva a indagar sobre a natureza e os sentidos dessa presença. Embora tenha sido uma importante conquista na oportunidade de realização de curso de Pós-Graduação, percebi que o Programa se constitui numa tendência muito forte pela oportunidade do direito ao acesso ao ensino superior de muitos dos profissionais da educação.

Frente a este engajamento político, está implícito, por outro lado, o trabalho dos profissionais da educação para consolidar mudanças significativas em toda a organização administrativa, didática, pedagógica do sistema educacional. Tornou-se consenso de que o diretor de escolar seria o protagonista a fazer parte da pauta de mudanças reivindicadas pelas políticas educacionais do Governo Federal.

Há expectativa trazida pelo PNEGEB que o(a) diretor(a) participante do programa alcance um perfil profissional que o habilite a promover uma maior reflexão sobre sua atuação. Isso seguramente tem influência no aprendizado dos cursistas. Porém, é preciso analisar a efetividade do PNEGEB cujo objetivo proposto assenta em atingir determinados fins no campo da gestão escolar e no trabalho dos(as) diretores(as) escolares em exercício na rede pública de ensino.

Desse modo, o interesse por esta temática se deveu, em parte, ao princípio de que, nas propostas linhas de ação do PNEGEB voltadas para a formação continuada dos gestores escolares, luta-se para garantir competências gerenciais para promover, de forma eficiente e criativa, a construção de uma escola democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a ação. Isto implica mudanças substantivas no padrão de gestão do sistema educacional e define o que se espera na definição clara de objetivos e estratégias de ação, linhas de compromisso, mediação de conflitos e ações voltadas para a transformação social e educacional, passando, assim, a ser delineado para agir em favor de uma escola mais democrática, pelo ambiente escolar em que o gestor atua.

Várias são as razões que podem ser elencadas como definidoras da escolha pelo objeto de estudo. E em se tratando da pesquisa científica que deu origem a esta tese, o

foco de interesse voltou-se para o trabalho do diretor de escola quer seja na perspectiva da organização e gestão da escola, quer na materialização das políticas formativas, tendo como porta-voz os sujeitos responsáveis pela sua execução.

Um elemento importante nesta descoberta tem sido a minha experiência. Participar como tutor e professor do curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Viçosa na modalidade de ensino a distância no período de 2008 a 2016 permitiu a oportunidade de acompanhar, nos últimos anos, os desafios da formação continuada de gestores escolares de modo a atingir a efetividade do programa educacional em questão.

Tais experiências me permitiram imergir no campo do exercício profissional e, a partir dele, buscar neste espaço a convivência com conteúdos teóricos do PNEGEB e debates dos estudantes do programa formativo, em que uma das minhas preocupações foi se constituindo em torno dos desafios atuais da gestão escolar e na importância para constituição desse objeto de estudo.

Nesse contexto, a formação continuada de gestores escolares tem sido uma das dimensões importantes para a materialização do PNEGEB e dirigida aos(as) diretores (as) escolares para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Diante disso, é sensato que a forma como se deu a implantação desse programa formativo no país adquira maior relevância no desenvolvimento desta pesquisa e contribua para clarificar as implicações presentes no cotidiano da gestão escolar.

O maior desafio na formação continuada de diretores escolares, portanto, é a construção de uma proposta que corresponda às necessidades mais efetivas de sua atuação. Ampliem as implicações participativas para consecução desta política formativa no cotidiano escolar.

Embora a ideia de que os conteúdos garantam uma uniformidade comum de formação de gestores escolares de diversas regiões brasileiras e situações escolares complexas de modo particular, tais processos poderão pesar sobre as reais condições do trabalho do gestor escolar e que continuam a merecer novos estudos em face da complexidade que envolve a atuação, a formação e o trabalho desse agente escolar para dar sentido à sua prática.

Na linha de ações prioritárias defendidas por mudanças na gestão educacional, a democratização da escola em suas diferentes acepções marca diretamente a política de formação de gestores escolares no país. Considerada prioridade política e estratégia para

recuperar no âmbito escolar a necessidade e o interesse próprio do trabalho coletivo da escola, a gestão democrática da escola representa uma inovação na forma de elaborar e implementar as diretrizes do PNEGEB como um acontecimento participativo e transformador da função social da escola.

Em termos de efetivação das propostas defendidas pelo PNEGEB e cujo papel tem sido relevante na organização escolar, tornou-se uma necessidade imperiosa para o sucesso escolar. Assim, delega-se para o(a) diretor(a) escolar conduzir toda a ação necessária a sua implantação. A preocupação para analisar e refletir sobre as situações problemas da escola apresenta como dilema para o exercício profissional do(a) diretor(a) escolar. Há igualmente a valorização da prática escolar do(a) diretor(a) vinculada a sua capacidade de atuação necessária para a realização das atividades escolares.

A complexidade de atuação deste profissional para a condução das atividades escolares bem como as dificuldades encontradas por eles na busca por possíveis resoluções em seu dia a dia passa a serem vistos como necessário. Todavia, o PNEGEB não discute as dificuldades a serem enfrentadas pelos nossos(as) diretores(as) escolares que atuam na gestão da escola e nem mesmo avalia os impactos de tal programa para a formação do(a) diretor(a) escolar.

Desse modo, o problema investigado nesta pesquisa passa a delimitar o alvo que nos interessa investigar, que é o trabalho do diretor na gestão escolar após a conclusão do curso formativo do PNEGEB, uma vez que muitos deles se encontram na efetivação de sua formação continuada e pós-graduada, nos levando a empreender todo o processo investigativo.

A defesa inicial da tese é de que os resultados e efeitos positivos do PNEGEB, que se destinam à formação continuada de gestores escolares, incidem no aprimoramento e na reconstrução de situações concretas no trabalho do diretor de escola de modo ativo, capaz de fortalecer as práticas de gestão escolar, ou seja, espera-se, a partir da percepção dos egressos, confirmar o pressuposto de que políticas de formação continuada pautadas na articulação teoria e prática e no desenvolvimento de profissionalização docente incidem no aprimoramento ou na (re)construção de práticas efetivas de gestão escolar, conforme explicitado no objetivo geral do PNEGEB.

Defende-se ainda a necessidade de conceber o diretor de escola como profissional reflexivo e investigador de sua prática, na perspectiva da superação do

aspecto fragmentário de sua formação e de mudanças a serem alcançadas na prática de gestão escolar, capazes de encaminhar soluções político-pedagógicas, que deverão ser consideradas para definir, em cada situação, o tipo de articulação que se pode construir.

Propiciar as condições materiais necessárias que o processo de gestão escolar necessita equivale dizer que o(a) diretor(a) escolar precisa saber como articular os conhecimentos do campo da gestão escolar em articulação com problemas reais de sua escola. Isso possibilita estimular mudanças na organização das atividades escolares de modo a incidir nas dimensões da gestão escolar.

Entendemos, também, que o egresso do PNEGEB deverá ter um repertório de informações e de habilidades compostas pela pluralidade de conhecimento teórico e prático, resultantes do percurso formativo, cuja consolidação se concretize no exercício profissional em princípios contextualizados com a gestão escolar.

Essa não é a única explicação, mas acaba dando respaldo à relevância acadêmica e social com o desenvolvimento sistemático da gestão escolar fundamentado na ação e no conhecimento especializado mais adequado às práticas. Poderíamos prosseguir na discussão, mas é preciso ressaltar o fator determinante que está no centro das argumentações com o qual nós iniciamos a reflexão.

As diferentes expectativas que recaem sobre o lugar do(a) diretor(a) da escola pública nos levam a optar por ele, como sujeito interlocutor desta pesquisa, por ter adquirido uma centralidade nas políticas de formação docente em gestão escolar. Ele passou a ser considerado o líder gerencial, tendo em vista que o diretor é um funcionário do Estado a quem compete representar os interesses da escola e dos segmentos da comunidade escolar.

Tivemos essa preocupação porque visamos a identificar os espaços possíveis de efetivação da gestão democrática e pedagógica da educação como rompimento de determinadas ações arbitrárias à sua construção, levando em consideração a definição de objetivos e fins educativos, planejamento de atividades administrativas, pedagógicas e financeiras e na resolução de problemas e suas possíveis soluções, que se fazem fundamentais na escola.

Em função das características apresentadas, a tese se encontra organizada da seguinte maneira.

A introdução contempla o contexto em que o estudo se originou, seu objetivo e sua justificativa como elementos para a discussão do tema em questão. Identifica-se,

também, o problema da pesquisa e são apontados os percursos metodológicos escolhidos para seu desenvolvimento, bem como a organização dos capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos as dimensões política, pedagógica, administrativa, técnica e democrática e sua relação com a organização do trabalho de diretores escolares, tendo em vista que elas retomam e aprofundam a discussão sobre a dinâmica, discutimos ainda a revisão de práticas de gestão escolar sob a ótica do PNEGEB. Buscou-se, também, apresentar os primeiros resultados obtidos na pesquisa desenvolvida em escolas públicas no interior de Minas Gerais, com base na trajetória profissional dos diretores escolares e das realidades locais de atuação desses egressos.

No segundo capítulo, revisamos a discussão acerca da gestão da educação e da reforma gerencial do estado brasileiro, que culminou na redefinição das propostas relativas às concepções de gestão escolar e da formação do profissional da educação. Coerente com esses processos, situamos a relação entre o estado gerencial, políticas educacionais e imprescindibilidade da concepção de gestão da educação, que afeta diretamente a formação e o trabalho dos diretores escolares, e as necessidades de mudanças na gestão da escola. O capítulo encerra com um debate acerca da descentralização, participação e autonomia intrínseca ao redimensionamento do sistema de ensino, de modo a realçar a organização das atividades na/para gestão escolar.

O terceiro capítulo destina espaços para situar o discurso sobre diretor escolar e a formação acadêmica no contexto político de programas educacionais em gestão educacional, que, implementado pelo Ministério da Educação a partir dos anos 1990 a 2000, têm como particularidade o PNEBEG. Outro ponto examinado nesse capítulo se refere aos aspectos processuais de implementação do PNEGEB na Universidade Federal de Viçosa que, por meio do cenário exposto, vem reorientar a dimensão formativa e o trabalho de diretores escolares em exercício na gestão da escola pública.

O quarto capítulo analisa os dados coletados diretamente dos egressos do PNEGEB. Serão apresentados, primeiramente, o trabalho do diretor escolar e as implicações quanto à sua gestão no que refere às suas atribuições no exercício da profissão daqueles que frequentaram o curso em virtude, possivelmente, dos seus efeitos sobre as práticas de gestão escolar, mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFV - o Pvanet. Mostra-se, também, nesse capítulo a vida cotidiana do diretor escolar em diferentes dimensões da gestão educacional.

Nas considerações finais, analisamos em que medida o trabalho respondeu aos objetivos iniciais traçados e às questões investigadas, retornando ao problema a que este estudo se propõe investigar, mostrando, desse modo, a significativa ampliação do trabalho do diretor escolar por conta da conjuntura das dimensões da gestão escolar sob os auspícios do PNEGEB.

Percursos metodológicos da pesquisa

A opção metodológica empreendida nesse processo investigativo foi determinante para alcançar os objetivos definidos e os resultados da investigação. Utilizou-se a investigação de natureza teórico-empírica. A escolha de cada opção foi crucial para o construto e os resultados da investigação. No que diz respeito à natureza teórica, incluiu-se a pesquisa qualitativa por meio do levantamento bibliográfico de caráter exploratório e descritivo, para conhecer o debate presente na literatura, cujas temáticas estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo.

A elaboração e a sistematização do referencial teórico visam a ilustrar diferentes fontes e revisão do conhecimento já produzido, com o intuito de torná-lo mais compreensível e adequado à situação real, para que pudesse oferecer um quadro geral de compreensão e análise das generalizações, ponto de vista ou até mesmo controvérsias das relações que se estabelecem entre a formação continuada de gestores escolares e os determinantes específicos de práticas efetivas de gestão escolar.

Nesse sentido, a utilização do método qualitativo como procedimento e instrumento de coleta de dados permite a sistematização dos estudos bibliográficos realizados, no sentido de conhecer os caminhos que pontuam a discussão do tema proposto (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998).

Foi com base nesse procedimento metodológico que buscamos detectar em fontes bibliográficas algumas definições que nortearam o trabalho de campo e análises, permitindo assim, chegar à compreensão mais ampla do problema delineado, onde foi consultada a busca de estudos e compreensão da temática proposta, o que era sugerido pelo título e capítulos das obras acadêmicas.

E, ainda, no que diz respeito ao levantamento bibliográfico, podemos afirmar que a leitura e a compreensão do conteúdo elaborado é uma recuperação do estudo

exploratório, considerando a variedade de fontes e focos de exame que poderiam ser utilizadas.

O estudo abordou ainda a caracterização da pesquisa qualitativa por meio do caráter descritivo, por permitir descrever traços e atributos de gestores escolares e egressos do curso, não apenas fazer uma análise do PNEGEB e da gestão escolar como prescrição, mas também de sua recepção e negociação pelos sujeitos dessas políticas e da gestão, nos locais onde elas se efetivam. É uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como, por exemplo, a aplicação de questionários, que utilizamos nesta pesquisa. Tal procedimento metodológico permitiu agrupar os dados, evidenciando, por meio de tabelas, os resultados deste estudo.

E articulada a este estudo teórico, enunciamos a pesquisa documental como necessária no decorrer desta investigação. Deve-se ressaltar que a utilização de análise documental amplia e enriquece descrição da temática em discussão. Configurou-se, assim, nesta fase da pesquisa, recolher e averiguar os documentos oficiais dos assuntos pertinentes à formulação do programa PNEGEB, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Decretos e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para seu tratamento analítico.

E quanto ao campo empírico de observação, o PNEGEB na UFV ministrado na modalidade semipresencial interage com um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Entre os instrumentos utilizados, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários me permitiram a compreensão das situações cotidianamente registradas no contexto da formação acadêmica dos egressos e do trabalho dos diretores escolares.

O passo seguinte objetiva compreender a observação dos fatos com base na pesquisa de campo. Tratou-se, inicialmente, de mapear localidades geográficas que integram polos de atendimento do referido curso de pós-graduação e da população-alvo de alunos dele egressos. Foi possível consolidar como lócus da pesquisa a Universidade Federal de Viçosa, que, ao integrar o PEGEB, demanda a formação de gestores escolares na região de Minas Gerais, sendo espaço institucional formador em potencial para este estudo.

Além disso, a pesquisa de campo foi feita em instituições escolares selecionadas, respectivamente, na esfera estadual e municipal de ensino (creche, ensino fundamental e

médio), que compõem, no exercício da profissão, diretores escolares e egressos da UFV que estejam em exercício na rede pública de ensino na Zona da Mata Mineira.

Trata-se, também, de conhecer e descrever vários aspectos concernentes às práticas efetivas de gestão escolar no exercício de seu trabalho, englobando a natureza, a caracterização e condição do trabalho, atuação, tempo de experiência na gestão, motivos por assumir a função de gestor, forma de contratação e satisfação no trabalho. E por último, verificar as mudanças manifestadas no trabalho do diretor no âmbito escolar em relação aos conteúdos teóricos e práticos propostos pelo PNEGEB/MEC, buscando perceber as aproximações e as contradições para realização da efetividade de práticas de gestão escolar.

A seguir, procedemos à descrição dos fatos tal como se encontram, bem como interpretá-los. Tratou-se de estudar os fenômenos sem nenhum procedimento que pudesse de alguma forma modificá-lo (LEÃO, 2016). Adotamos tal instrumento metodológico cujo objetivo foi levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002), que, no caso dessa pesquisa, tem como referência diretores(as) de escola e egressos do PNEGEB a fim de percebermos como eles percebem a partir da realidade vivenciada na escola e suas práticas de gestão escolar presente na atividade profissional desses profissionais.

A pesquisa de campo aconteceu entre o mês de setembro a novembro de 2017, após a apresentação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), que permitiu o registro dos principais acontecimentos de detalhes da prática dos gestores escolares. A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada (MINAYO, p. 60, 1994). Por isso, concordamos com Severino (2007) ao ressaltar como uma das estratégias de inserção do pesquisador no campo é vista como objeto a ser abordado em seu ambiente próprio, e a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Nesse contexto, o campo da pesquisa fica circunscrito à formação continuada de gestores escolares no curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Gestão Escolar da Universidade Federal de Viçosa, estado de Minas Gerais, em parceria com o PNEGEB, pela constatação de que os órgãos executores dispõem de toda documentação necessária para auxiliar na investigação.

Na produção das informações como instrumento para registro das falas, utilizou-se o gravador pela facilidade de operação e possibilidade de registrar em viva voz um conjunto amplo de comunicação entre pesquisador e informante, bem como captar reflexões necessárias ao bom desenvolvimento da pesquisa. E após a gravação, iniciou-se a transcrição das informações gravadas, ou seja, a passagem da forma oral para escrita fidelizando a fala dos entrevistados.

Dessa forma, iniciou-se a segunda parte empírica com as entrevistas semiestruturadas, sendo essas gravadas e transcritas pelo pesquisador de modo a se constituir em uma conversação entre informante e pesquisador, dirigida segundo os objetivos da pesquisa, por meio de um roteiro pré-elaborado, tendo sido possível complementar os resultados dos questionários inerentes ao conteúdo da fala dos diretores escolares.

Nesse sentido, foi necessário formular perguntas orientadas com objetivos bem definidos no intuito de detalhar a experiência do gestor escolar diante do contexto escolar, levando-nos a confeccionar um roteiro com perguntas abertas (Apêndice D) na intenção de buscar respostas junto aos sujeitos participantes da pesquisa, da descoberta de informações pertinentes sobre o tema, que estimulasse e permitisse ao objeto de relato constituir-se como apoio ao trabalho de reflexão.

Para realizar o trabalho de campo, marcamos horários de acordo com a disponibilidade de cada participante no local de trabalho, apesar dos imprevistos que poderiam surgir pela demanda de trabalho do gestor na escola. Concluídos os contatos com os egressos, elaboramos a carta de apresentação, que foi entregue ao entrevistado antes da entrevista, para deixá-lo mais seguro e tranquilo e se sentir valorizado e participe de uma pesquisa científica, entregamos também cópia do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) arquivado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, com todas as informações sobre ética na pesquisa de maneira a garantir-lhes o respeito aos seus direitos durante a realização das entrevistas.

A elaboração desse documento por parte da Instituição de Ensino Superior (UFMG) e pesquisadores foi necessária para a realização da aplicação de questionários e entrevistas, ganhando destaque para análise ética do desenvolvimento da pesquisa, garantindo aos sujeitos da pesquisa o respeito a seus direitos.

Os(as) diretores(as) escolares foram selecionados de maneira aleatória, obedecendo aos critérios predeterminados para a seleção, visando a contemplar a

seguinte forma: ser diretor escolar efetivo da rede pública de ensino ou em algum tempo ter exercido a profissão ou ter a pretensão de participar da eleição para diretores(as) bem como ser partícipe do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar da UFV; e manifestar disponibilidade para participar dessa etapa de pesquisa. O mapeamento desse agente interlocutor e os contatos posteriores com a própria Coordenação Geral e Secretaria Administrativa da Escola de Gestores, vinculada à Universidade em questão, que detém o registro de gestores egressos do referido curso, permitiram o levantamento de informações necessárias ao contato com os egressos.

No primeiro contato que tivemos com os(as) diretores(as) egressos, solicitamos a confirmação do aceite ou não para a possibilidade de participarem da pesquisa. Enviamos por correio eletrônico mensagens para esta finalidade, bem como a carta de apresentação, que relata o projeto de pesquisa e sua finalidade (Apêndice A).

Uma informação importante a ser anotada é que consideramos, também, como participante da pesquisa vice-diretores e professores da Educação Básica, sendo que estes últimos poderão em algum momento da sua carreira docente assumir o cargo de diretor. Este foi um fato novo, tendo em vista que, no decorrer da pesquisa, percebeu-se que a maioria deles pôde se inscrever no PNEGEB/UFV com autorização do MEC e solicitação dos coordenadores locais.

O uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário permitiu, inicialmente, o contato com os sujeitos participantes da pesquisa de forma mais rápida e simultaneamente, em função da tentativa de se atingir um grande número de participante, o que nos permitiu traçar um perfil geral sobre o PNEGEB.

Marconi e Lakatos (2011) afirmam que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador.

Objetivou-se, pela sua aplicação, assegurar a elaboração de perguntas fechadas com alguns campos abertos, a um conjunto de gestores egressos, no intuito de compreendermos a percepção que estes gestores têm sobre as questões a serem pontuadas de acordo com o objetivo da pesquisa, podendo os informantes se sentir mais à vontade em respondê-las, apresentando seu posicionamento acerca do que lhe será questionado.

A opção pelo uso do questionário se deu pelas especificidades pertinentes à maneira como os egressos vivem as recentes e efetivas práticas de gestão escolar que

eles concebem e dizem compreender e até mesmo exercer seu trabalho, sem perder de vista as condições objetivas nas quais se dão suas experiências profissionais.

A coleta de dados foi feita pela aplicação de questionário organizado na plataforma *google drive*, aceitando respostas no período de fevereiro a junho de 2017. A contribuição desta plataforma permitiu descrever e enriquecer dados sobre o perfil socioprofissional dos egressos do Programa, bem como identificar suas percepções das mudanças escolares, suas concepções sobre sua função, suas práticas e sua experiência.

Enviamos os questionários via *e-mail* para as escolas que compõem a rede estadual de Educação Básica, localizadas no Estado de Minas Gerais e que, no exercício do trabalho escolar, se encontravam na função de gestores. A relação dos *e-mails* de cada egresso foi obtida na secretaria do PNEGEB/UFV onde conseguimos, no mínimo, o contato com egressos do referido curso, sabendo que se matricularam, inicialmente no curso, 400 alunos, supondo haver um número bastante significativo de egressos atuantes na rede pública de ensino.

Para tanto, utilizou-se, nesta fase, o pré-teste do questionário, cuja intenção era que conseguir uma quantidade significativa de participantes no polo de Manhuaçu e Viçosa, ambos os municípios do Estado de Minas Gerais, por concentrarem, na maioria das vezes, um número bastante significativo para a coleta de dados.

Este levantamento, a princípio, foi obtido por meio de seleção serial (ALVES-MAZZOTTI, 1998), ou seja, à medida que encaminhávamos *e-mails* ao universo de egressos do PNEGEB/UFV, obtivemos respostas com aceite para participar da pesquisa e para obter as informações desejadas dos sujeitos anteriormente selecionados. Desse modo, consideramos o pré-teste para verificar se o questionário apresentava validade no que diz respeito aos dados recolhidos e necessários à pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2011).

No entanto, foi necessário encaminhar aos respondentes da pesquisa a cada cidade referente ao polo a ser pesquisado, por meio de *e-mail* e telefone de cada gestor escolar, uma declaração solicitando-lhes sua participação na pesquisa. Após responderem a tal solicitação, o questionário foi estruturado com perguntas objetivas e com alguns campos abertos que permitem, eventualmente, complementar seus esclarecimentos.

Adicionalmente, os dados obtidos foram estruturados em tabelas, levando em consideração as informações expressas pelos respondentes segundo a versão

apresentada pelo questionário, fixando todas as concepções, práticas e visões de gestores escolares, preconizando ou descrevendo como relevante a interpretação do universo do trabalho do gestor escolar e de suas práticas escolares em consonância com a formação obtida no PNEGEB.

Além disso, tal instrumento metodológico foi dividido em eixos temáticos, visando a verificar o grau de envolvimento do diretor escolar no delineamento de seu trabalho e das ações voltadas a práticas de gestão escolar.

No eixo 1, procurou-se delimitar perguntas relacionadas à natureza e à condição do trabalho do gestor escolar (forma de contratação, natureza do trabalho, atividades que mais absorvem a atuação do gestor e motivos por ter aceito a função). No que diz respeito ao eixo 2, foram elaboradas perguntas relacionadas às práticas de gestão e à sua efetividade social na escola (abordagem conceitual, operacionalização na prática escolar; consequências e contradições destas práticas em relação ao princípios educativos que sustentam sua gestão). Por último, no eixo 3, foram elaboradas perguntas concernentes às experiências do trabalho do gestor escolar e à relação com os conteúdos teóricos e práticos propostos pelo PNEGEB (abrangência de temas demandados e discutidos, práticas escolares desenvolvidas, mudanças no trabalho de sua gestão).

Consideramos, assim, que, com esses questionamentos, pudemos registrar a vivência dos gestores com base nas ações formativas em suas escolas, bem como traçar seu perfil profissional.

Vale lembrar aqui que no momento da aplicação dos questionários os egressos do curso formativo já tinham confirmado por *email* a participação da próxima etapa da pesquisa – entrevista – informando as respectivas cidades onde se encontravam. Nessa fase da pesquisa, foram escolhidos quatro egressos do PNEGEB/UFV, dentre cinquenta participantes que após termos obtidos as respostas referentes à aplicação dos questionários, eles puderam optar em participar ou não da próxima fase da pesquisa que era entrevista.

Esse caminho serviu de base para a escolha de cada sujeito e de cada cidade pesquisada. Dos participantes selecionados quatro diretores(as) da rede pública de ensino se colocaram à disposição para participar da próxima etapa da pesquisa – a entrevista. Marquei uma possível data para as entrevistas, tendo o pesquisador

comparecido nas escolas e nos municípios onde se encontravam em exercício da profissão os egressos do PNEGEB.

Os elementos que contribuíram para a escolha do local estão relacionados com a disponibilidade e o interesse de cada depoente em participar da próxima etapa da pesquisa, bem como com a acessibilidade do pesquisador.

Para tanto, realizamos entrevistas por meio da elaboração de roteiros com perguntas semiestruturadas, de modo a conduzir o investigador a conhecer as escolas, bem como fornecer indicações teóricas da natureza dos processos e das práticas de gestão escolar, permitindo complementar as informações obtidas pelos questionários.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada constituiu-se em recurso metodológico importante por ter questionamentos apoiados em objetivos formulados no trabalho de campo, que interessam ao pesquisador. Como se sabe, os egressos do PNEGEB/UFV foram os sujeitos privilegiados nas entrevistas realizadas, uma vez que são eles que estão na direção escolar.

Pela necessidade de objetivarmos os passos da nossa investigação, optamos por aplicar entrevistas por ser um instrumento que orienta outras fases da pesquisa, pois essa técnica de coleta de informações visou a apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007) para a compreensão do estudo em questão, sendo que o pesquisador pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, pela observação de eventos do dia a dia, como nos sugere Minayo (1994).

A ideia é que todo o questionamento por pares sugere um procedimento que consiste em solicitar ao sujeito que não esteja envolvido com a pesquisa, mas conhece o tema pesquisado, que aponte falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identifique evidências não exploradas e ofereça explicações ou interpretações alternativas àquelas elaboradas pelo pesquisador, traduzido por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998).

À medida que fomos transcrevendo os argumentos apresentados pelos egressos, optamos por não identificar a instituição escolar e o gestor participante da pesquisa, tentando resguardar o sigilo e os dados dos informantes, identificando-os por códigos as escolas e diretores(as) (D), sendo Diretor (a) "A" da escola "A" e Diretor (a) "B" da escola "B" e, assim, sucessivamente. Nas tabelas provenientes da aplicação dos questionários, foi utilizada, para sinalizarmos os egressos do PNEGEB/UFV, a letra (E).

Vale ressaltar que é possível encontrar os termos diretores, gestores e administradores escolares com foco nas práticas políticas e de gestão escolar no decorrer da elaboração desta tese. Porém, não nos aprofundaremos este debate sobre conceitos e diferenças entre eles, muito pelo contrário. O que levamos em consideração é o tratamento como cada segmento escolar ou até mesmo como o próprio sujeito participante faz menção ao título do cargo diretor/gestor em que se enxergam.

Outro fato a esclarecer diz respeito à distribuição dos resultados alcançados na aplicação dos questionários e das entrevistas que, por meio de tabelas, quadros e figuras, estão distribuídos de forma aleatória de acordo com as discussões que ora se apresentam ao longo de cada capítulo desta tese.

Após a coleta de dados, passamos à sua sistematização final e interpretação geral dos dados, buscamos analisá-los e discuti-los à luz do aprofundamento teórico feito inicialmente.

CAPITULO 1 - Dimensões da gestão escolar e a organização do trabalho do diretor na escola

Proponho examinar, neste capítulo, a relação entre as dimensões da gestão escolar e o trabalho do diretor escolar, tendo em vista que esta relação pode ser encarada como um desafio na medida que, em direção à prática de gestão escolar, permita ao diretor de escola interferir e transformar as condições da escola e da educação.

As dimensões política, pedagógica, administrativa, técnica e democrática que objetivamos destacar com mais precisão se deparam com as possíveis mudanças propostas pelos programas de formação docente em direção à participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola. Para o exercício da função de gestor escolar, postula-se a ideia de que seria preciso capacitá-lo para poder desempenhar suas novas responsabilidades administrativa, pedagógica e democrática sobre as quais tem que dar respostas precisas e rápidas no contexto escolar.

Uma organização peculiar como a escola, ambiente de tantas mudanças nos últimos anos, requer um diretor escolar que tenha capacidade de coordenar todas as dimensões da gestão. Ao concebê-las como dimensões inseparáveis para tratar das questões profissionais em gestão, o rigor de propostas de intervenção no contexto escolar tem sido apresentado como solução aos problemas que circundam o modo de gerir a escola, tornando-se cada vez mais visível que seria preciso formar gestores escolares diferentes para essa nova concepção de gestão nas escolas públicas.

Desse modo, um prisma de expectativas se abre frente às preocupações com as dinâmicas escolares baseando na expectativa que esse novo profissional assuma a gestão escolar para vencer os desafios de melhoria de desempenho.

É assim que, na ação educacional, os gestores escolares são chamados a fazer a mediação entre aquelas dimensões na gestão escolar trazendo a possibilidade de outros modos de gerir a escola, por que não imbuídos de cumprir as promessas da reforma gerencial da educação proposta pelas políticas do Estado.

Considerando tais constatações, a formação do diretor escolar é apontada como alternativa para ampliar seus conhecimentos e gerir as dimensões da gestão da escola de maneira mais efetiva na condução dos trabalhos cotidianos da escola.

Assumindo a direção escolar com a formação específica do PNEGEB, a maioria dos egressos que atua hoje na gestão da escola possivelmente dispõe de novos

conhecimentos e competências profissionais que podem influenciar sua prática, incisiva para propiciar mudanças.

Antes de colocar em pauta as dimensões da gestão escolar que visam a subsidiar o trabalho dos diretores escolares, é importante destacar na próxima seção o perfil dos gestores escolares como representantes e responsáveis legais pela direção da escola, sujeitos participantes da pesquisa que objetivamos desenvolver e que servirão de base para contextualizar as atribuições do cargo por eles desenvolvidas.

1.1 – Gestor escolar e as funções constitutivas de gestão da escola

Ao introduzir o objetivo principal de investigação desta tese, que é compreender como o PNEGEB, por meio do curso de Especialização em Gestão Escolar, contribui nas ações do diretor de escola que obteve formação na área e de que maneira reforçam as práticas efetivas de gestão escolar, a proposta que pretendemos discutir nessa seção é apresentar, as funções constitutivas de gestão da escola destinadas a colocar em ação as decisões tomadas pelos(as) diretores(as) escolares.

Quando se pensa em gestão escolar, reporta-se à ação do gestor como agente de influência capaz de projetar e empreender transformações no contexto escolar. Valho-me da importância deste Programa por abrir espaços de acesso ao ensino superior de todos aqueles profissionais da educação e inaugurar novos requerimentos profissionais ao trabalho do gestor escolar.

Pode-se supor que algumas situações podem considerar avanços e fragilidades no desenvolvimento dos processos escolares e (des)compasso entre teoria e prática tanto da instituição escolar quanto da atuação do gestor para sua consecução.

Então, a gestão escolar apresenta-se como a principal característica de reconhecimento da participação efetiva de todos aqueles que se envolvem direta ou indiretamente nos processos educativos da escola. Verifica-se, em tal situação para a gestão da escola pública, o papel diferenciado do diretor de escola por meio da tomada de decisões, que é promover a integração da comunidade escolar com a organização das atividades escolares.

Trazendo para compreensão das dimensões da gestão escolar, Lück (2009) divide-as em duas grandes áreas: as de organização e as de implementação. Para a autora, as dimensões de organização referem-se à parte conceitual, à fundamentação

legal e estão diretamente associadas aos aspectos orientadores e normatizadores dos sistemas educacionais, sendo classificadas em: (i) Fundamentação e princípios da Educação e da gestão escolar; (ii) Planejamento e organização do trabalho escolar; (iii) Monitoramento de processos e avaliação institucional; e (iv) Gestão de resultados educacionais (p. 26 – 28).

E no que diz respeito às dimensões de implementação, trata-se da ação educativa da escola. Elas contemplam a organização e o funcionamento interno, a articulação e o uso dos recursos humanos e materiais em prol do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A autora traz como classificação: (i) Gestão democrática e participativa; (ii) Gestão de pessoas; (iii) Gestão pedagógica; (iv) Gestão administrativa; (v) Gestões da cultura escolar; e (vi) Gestão do cotidiano escolar.

Na relação entre as duas grandes áreas das dimensões da gestão escolar, a atuação dos diretores escolares, representantes do sistema escolar, hoje é vista como estratégia para empreender o processo de mudanças que constituem a organização e a vida escolar.

Desse modo, o processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções com base nas quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. As funções constitutivas do sistema de organização da gestão escolar consistem, entre outros, na racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado. Constitui, também, na direção correspondente a tarefas agrupadas sob o termo gestão (LIBÂNEO, FERREIRA e TOSCHI, 2012).

Aspecto de grande relevância nesse assunto, na visão de Paro (2015), é a necessidade de se levar em conta a melhoria do desempenho de todo o trabalho coletivo na escola, no caso específico, do diretor, não desvinculando artificialmente a dimensão dita administrativa da dimensão político-pedagógico. Ao ter em mente uma visão de conjunto das dimensões de gestão escolar, cabe ao diretor, ao colocá-las em prática de forma integrada e interativa, ter em mente, também em conjunto, os fatores internacionalmente citados como responsáveis pelo sucesso educativo das escolas, segundo Lück (2000).

Essas reflexões iniciais trazem recentes expectativas e reflexões sobre o tema gestão educacional e escolar com encaminhamentos e proposições do curso destinado para o público de diretores e vice-diretores da escola de Educação Básica, cuja

orientação subjacente ao Programa se respalda numa direção positiva no que se refere à proposição e efetivação da gestão democrática em educação.

Queremos admitir, como espaço de reflexão, que este trabalho busca socializar reflexões considerando a oferta, pela Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais, do PNEGEB, que, após longo alcance na formação proposta, mobilizou um número bastante significativo de profissionais da educação na realização deste curso formativo.

O questionário *on-line*, neste estudo, foi a técnica utilizada pelo investigador para acessar de forma objetiva o grupo investigado, buscando apreender as informações coletadas para análise comparativa por meio de categorias construídas pelo pesquisador, que, com base na da realidade vivenciada no trabalho do diretor escolar, organiza o discurso presente na atividade profissional desses egressos. A seguir, informamos o número de envolvidos na pesquisa, que é de 50 (cinquenta) participantes (100%) que responderam ao questionário.

Diante da breve contextualização acima apresentada, as informações coletadas através dos questionários, de diferentes sujeitos e instituições escolares, bem como o delineamento do perfil dos gestores escolares e egressos do PNEGEB serão apresentadas, na sequência, com algumas considerações mais substantivas dos dados dos resultados alcançados pelos respondentes da pesquisa.

Para facilitar essa compreensão, este trabalho mostra os resultados de todos os participantes da pesquisa (N=50), que responderam o questionário. Esta demarcação nos permitiu conhecer aspectos centrais de investigação buscando conhecer quem eram estes gestores escolares, suas características pessoais e profissionais estabelecidas com o cargo de direção da escola. Trata-se de trazer as respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa no que diz respeito às questões relacionadas à sua atuação na gestão, ano de egresso e de formação no PNEGEB, polo de realização do PNEGEB na UFV, sexo, idade e escola onde trabalham.

Apesar de concluintes do PNEGEB, o ano de egresso dos participantes da pesquisa também auxilia na discussão e encaminhamentos de questões sobre práticas de gestão escolar (Tabela 1).

Tabela 1 - Ano de conclusão no PNEGEB/UFV.

Ano	N	%
2010	1	2,0
2011	3	6,0
2012	6	12,0
2013	13	26,0
2014	17	34,0
2015	10	20,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados na Tabela 1 trazem as informações sobre o ano de egresso no PNEGEB. Dos participantes da pesquisa, 17 realizou o curso formativo no ano de 2014; 13, no ano de 2013, representando 60%; e 20% dos participantes começaram o curso em 2015. Os demais, entre os anos de 2010 e 2012, 10 participantes, indicando que a maioria concluiu o curso em 2015, 2014 e 2013 (40 participantes). Apenas quatro participantes concluíram o curso entre os anos 2010, 2011 e 2012, com apenas 10 participantes. Mais de 90% dos participantes da pesquisa concluíram o curso entre os anos de 2013 e 2015.

Pode-se notar que ocorreu, a cada ano, um avanço de concluintes nas edições já encerradas do PNEGEB/UFV. Tal compreensão reforça a ideia sobre a importância do PNEGEB que contemple, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) diretores(as) escolares e em garantir a formação dos dirigentes. Entende-se também do acesso ao Ensino Superior e a efetivação do direito a educação em defesa da centralidade dos processos formativos voltados a (ao) diretor(a) escolar.

Tabela 2 - Atuação na gestão da escola como diretor(a).

Atuação	N	%
Não	36	72,0
Sim	14	28,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os dados da Tabela 2 apresentam informações sobre a atuação dos(as) diretores(as) na gestão da escola. 72% dos entrevistados não exercem o cargo de diretor(a) ou vice-diretor(a) escolar. Enquanto, 28% dos participantes estão no exercício da profissão.

Reconhece-se, atualmente, que o público-alvo que poderia realizar PNEGEB somente diretores(as) ou vice-diretores(as) que integram o cargo de direção escolar e estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública. Verificamos, até o presente momento, que uma parcela ínfima dos participantes pôde exercer o cargo de gestão da escola pública.

Com uma formação específica, é possível depreender, dessa análise, discussões que permeiam a reflexão acerca dos limites que se interpõem à sua atuação no cargo. Talvez uma das possibilidades detectadas por Dourado (2013) esteja relacionadas às formas ou propostas mais usuais de provimento ao cargo de dirigentes escolares. Não nos deteremos na descrição de cada uma delas, mas ganha destaque no momento em que se discute no PNEGEB a construção da gestão democrática da escola, a modalidade eleição direta para diretor, como uma das formas mais democráticas na escolha de provimento de diretores para o exercício do cargo.

Para a opção que tratava do polo de realização do PNEGEB, a Tabela 3 indica que 92% dos participantes da pesquisa realizaram o programa Escola de Gestores da UFV no Polo de Viçosa. Os quatro participantes que não entram nesse percentual se formaram no Polo de Manhuaçu.

Tabela 3 - Polo de realização do PNEGEB/UFV.

Polo	N	%
Polo de Manhuaçu	4	8,0
Polo de Viçosa	46	92,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os dados evidenciam que a realização do curso demarca a proximidade da Universidade com os polos de atendimento presencial e virtual. Com o propósito de melhor visualização desta relação, constata-se que o município de Viçosa tem sido considerado o polo de destaque de acesso aos cursistas, considerando, também, o local onde situa a instituição de ensino superior.

Como pode ser observado na Tabela 4, dos 50 participantes, 46 são do sexo feminino e 4, do sexo masculino.

Tabela 4 – Sexo dos egressos do PNEGEB/UFV

Sexo	N	%
Feminino	46	92,0
Masculino	4	8,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Como aparecem no percentual das respostas dadas, as mulheres se destacam na categoria gênero. Ao analisar as diretrizes do PNEGEB, não se faz diferenciação entre homens e mulheres para realização do curso nem para ocupar o cargo de direção escolar. É bom lembrar que quando nos referimos nesse texto aos participantes, estamos relacionando as duas categorias (homens e mulheres).

A idade dos participantes da pesquisa também nos possibilitou outra pergunta na medida em que este seja um fator que os impossibilita de participar do PNEGEB bem como de assumir o cargo de diretor escolar.

Tabela 5 – Idade dos egressos do PNEGEB/UFV

Idade	N	%
De 30 a 35 anos	8	16,0
De 36 a 40 anos	9	18,0
De 41 a 45 anos	13	26,0
De 46 a 50 anos	8	16,0
Mais de 50 anos	10	20,0
Menos de 30 anos	2	4,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A Tabela 5 apresenta a idade de todos os participantes da pesquisa. O maior percentual é do grupo que tem entre 41 e 46, anos (26%), seguidos daqueles que têm mais de 50 anos. Entre os demais grupos de idade, há certa homogeneidade, com exceção daqueles que responderam ter menos de 30 anos, apenas dois participantes.

Finalmente, uma última informação deve ser anotada, a atuação dos egressos na rede pública ou privada de ensino. Considerando a análise da Tabela 6, 85,7% dos participantes atuam na rede pública de ensino e 14,2%, na rede privada.

Tabela 6 - Tipo da escola em que atuam os egressos.

Tipo da escola	N	%
Privada	2	14,2
Pública	12	85,7
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os dados confirmam que a imensa maioria dos participantes atua na rede pública de ensino. Trata-se de indicador do PNEGEB ao fazer com que a formação de gestores escolares seja realizada por diretores e seu vice da rede pública de ensino, não excluindo os profissionais que atuam na rede privada.

Investido na direção da escola pública, o diretor concentra o poder que lhe cabe como funcionário do Estado (PARO, 2015), que espera dele o cumprimento de condutas administrativas e pedagógicas coerentes como objetivos educacionais. Parece possível entender, na visão de Souza (2012), que o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão, que é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue.

Para Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), a organização e a gestão constituem o conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados, que assegurem, por exemplo, ações e procedimentos que assegurem a racionalização de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Para atender a tal propósito, cada vez mais o centro de atenção recai sobre a atuação do diretor escolar, pois é ele que deverá buscar o equilíbrio das diferentes dimensões da gestão escolar na condução dos trabalhos cotidianos.

A propósito de capacitação, o PNEGEB visa à melhoria dos processos das atividades administrativas e pedagógicas em função do cargo que o diretor escolar ocupa. Isso nos permite refletir sobre o lugar de vivência dos diretores escolares que, diante dos desafios da prática, empenham-se na procura por novos conhecimentos.

Algumas considerações relativas à formação e aos desafios postos aos gestores escolares nos dias atuais se fazem pertinentes para condução de mudanças significativas, apontando alternativas para a efetividade do Programa. A necessidade de

construir processos de gestão compatíveis com a proposta do PNEGEB nos chama atenção para a possibilidade da construção de habilidades necessárias aos gestores para que desenvolvam no âmbito da profissão uma gestão eficiente da escola.

Propomo-nos, na seção a seguir, compreender possíveis contribuições do processo formativo para modificar as práticas e a atuação dos gestores escolares, tendo por base a profissionalização do diretor escolar.

1.2 – A profissionalização do diretor escolar como ação formadora

Comprendemos, nas discussões seguintes, que a profissionalização do diretor escolar passou a ser questionada devido às indagações feitas ao próprio conceito e desenvolvimento das dimensões de gestão escolar. Daí a necessidade de se interrogar sobre as motivações da formação de gestores escolares, visando ao fortalecimento de processos de gestão que atendam às necessidades da escola.

Vários desdobramentos da gestão escolar têm sido alvo de tentativa clara de orientar a organização do trabalho do diretor escolar e prever os apontamentos das necessidades de investimento das políticas de formação docente, que passariam a cada momento por intervenções e ações necessárias.

Está em jogo a retomada da constituição de um novo tipo de professor, cuja formação é estratégica para as reformas educacionais então anunciadas a partir dos anos 1990, inserindo em sua agenda a discussão sobre o perfil do profissional que se direciona para atender a exigência de mudança no processo de gestão das unidades escolares.

O argumento fundante desse movimento tem dimensões argumentativas que visam, em linhas gerais, aos novos modos de regulação estatal, cujo cerne é considerar novas concepções de gerencialismo em relação aos objetivos pretendidos nos serviços prestados pelos profissionais da educação e, em particular, pelos atos de gestores escolares.

Tais efeitos foram concebidos como política compensatória na solução dos problemas educacionais, o que permitiu, em relação à utilização do modelo da nova gestão pública na realidade escolar, a aproximação de três dimensões que consideramos relevante para o debate: política, técnica e democrática.

No panorama das mudanças expressas naquele período, buscou-se ressignificar não só a nomenclatura de “diretor escolar” como também o papel/função desse agente educacional, cujo desempenho profissional passou a se guiar por novas exigências (PASCHOALINO, 2017).

Por esse entendimento, foi necessário profissionalizar o docente, “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo. Entre os vários interesses presentes nessa medida, o uso da profissionalização docente nos dois períodos do governo FHC fez conjecturar acerca da centralidade atribuída ao professor pelo Estado, vinculando-a à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera econômica e política. O modo pelo qual foi articulado no Brasil aos efeitos que se produz, relaciona-se, em causa, ao Proyecto Principal de Educación, proposto para a América Latina e Caribe, que indicava que a profissionalização docente se constituía, a um só tempo, em estratégia técnica e política para a produção de novos sentidos na profissão docente (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, grifos da autora).

A partir desse momento, veio ganhando corpo a necessidade de formação docente – uma formação inicial e continuada que atendesse aos reclamos das novas estruturas propostas. Desse modo, a mudança objetivada era, na verdade, um *continuum* de ações e posturas que se iniciavam (PASCHOALINO, 2017, grifo da autora).

O princípio expresso nesta constatação acima é que o(a) diretor(a) escolar deve ter conhecimento específico na área de gestão e que o cargo na escola lhe confere legitimidade para atuar nessa área. Pretende-se, do seu trabalho, por parte do poder público necessário à qualidade de sua formação, que tome decisões que necessitam do seu profissionalismo, tecnicamente ajustadas a um profissional qualificado.

Esta constatação nos remete à ideia de que os cursos formativos oferecidos tornam possíveis investimentos na profissionalização e na formação continuada dos gestores escolares.

Atenta à ideologia do profissionalismo coletivo, Shiroma e Evangelista (2003) nos levam a entender que “*políticas no âmbito da carreira do magistério têm confinado o “coletivo” ao âmbito da prática profissional, sugerindo que os professores devem pensar coletivamente sua profissionalidade e os impasses de sua prática pedagógica, ou melhor, o seu “que fazer”*” (p. 92, grifos das autoras). As autoras parecem adjetivar o vocábulo do profissionalismo coletivo ao âmbito da prática profissional baseada em

competências. Neste caso, pode associar-se à participação destes profissionais em uma técnica de gestão que funciona essencialmente como fator de coesão e consenso sobre o seu “que fazer” (p. 92).

Tais argumentos são bastante discutidos por Lüdke e Boing (2004). Para eles, somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino.

Os autores trazem à tona a existência de uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente, ao afirmar que *“a escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelos um comportamento profissional”* (p. 1.174).

Desse modo, é possível afirmar que, no âmbito das reformas educacionais, elegeu-se a profissionalização docente com pivô de mudanças pretendidas. Constituiu-se num discurso que atribuía à educação a construção de um novo vocabulário como “competência”, “democracia”, “racionalidade”, “conhecimento” (MORAES, 2003), bem como outros conceitos que tinham em comum a ressignificação ou as recomendações de organismos multilaterais pela profusão da economia ou da sociedade da informação (MORAES; SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Nesta direção, a profissionalização em serviço tem servido como critério na formação de professores, modelando um novo perfil de professor a atender as prioridades educativas, tanto proposta pelo governo local quanto pelos organismos internacionais.

O movimento que se seguiu foi o da constatação de que existia uma crise educacional e que somente uma política de qualificação da formação no ensino superior poderia configurar-se na diplomação dos professores numa aproximação das condições do exercício profissional. A pauta de discussões a esse respeito destina-se a articulações entre instituições formadoras e instituições escolares onde tanto professores e quanto diretores escolares desenvolvem suas funções.

A gravidade da situação da formação traz em si elementos contestadores sobre como preparar professores para tamanha demanda de trabalho e iniciativas no sentido de regulação da profissão, devendo responder a muitas questões pedagógicas, desenvolver conhecimentos adquiridos na formação e garantir ações eficazes nas tarefas educativas.

O elemento provocador das mudanças exigidas por tais programas educacionais, em especial, o do PNEGEB, os quais são imprescindíveis para a formação acadêmica deles, traz como principal tarefa da gestão fazer com que os gestores escolares organizem sua prática para alcançar bem suas finalidades e enfatizem ações por meio de planos estratégicos, ainda que divirjam sobre as formas mais concretas de organização, gestão e valorização do trabalho participativo e democrático da escola.

A argumentação apresentada por Lück (2009, p. 10) se explica, uma vez que na perspectiva das dimensões da gestão escolar e suas competências, tem sido fortalecido o entendimento de que para melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções.

Tais constatações constituem fatores essenciais para atingir significativamente a formação dos gestores escolares, sendo, por essa razão, imprescindíveis para a viabilização das dimensões, como vimos apresentando. Sua adequada estruturação e funcionamento em seus aspectos pedagógicos, administrativos e técnicos incluem capacidade de gestão e conhecimento sobre questões políticas que influenciam benéfica ou prejudicialmente nas demais dimensões, democrática e técnica, que pudessem ser problematizados para os novos agentes que tiveram (ou poderão ter) formação acadêmica.

Isso que pode levar a pensar e a comunicar sobre atribuições específicas da gestão da escola com intuito de respaldar as lideranças políticas e a defesa dos próprios interesses dos assuntos escolares. No plano de ação ou do Projeto Político-Pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, Libâneo, Ferreira e Toschi (2012) apontam para estratégia de ação os procedimentos de gestão mediante o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução para o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola.

Nesse sentido, a organização e a gestão do trabalho escolar requerem um constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda equipe. Afirmam que *“dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas”* (idem, p. 461).

Não resta dúvida que a vontade política do governo visa a assumir projetos de capacitação dos profissionais da educação, tendo em vista que eles deveriam estar preparados para assumir os desafios postos aos processos de gestão, especificamente, dos gestores escolares, que, inseridos no cargo de diretor, compõem um dos grupos de servidores públicos do Estado.

Assim, o diretor escolar assume o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses. E é precisamente o papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, ele tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos (PARO, 2015, grifos do autor)

Desses padrões, originou-se o discurso de que era preciso recolocar o foco de políticas de formação sobre os sujeitos da escola, com o intuito de transformar a realidade em que vivem.

A dimensão da formação docente passou a ocupar um lugar estratégico no processo de profissionalização docente e a se basear na habilidade técnica e em conhecimentos específicos, com o objetivo de formar e agir frente às diversas situações escolares. É sob essa perspectiva que discutiremos a possibilidade e o desafio da implementação do PNEGEB, que integre o plano de ações e diretrizes à formação de gestores escolares como mais adiante demonstraremos.

Apesar de todos esses esforços visando à qualificação destes profissionais da educação para as responsabilidades advindas do programa educacional, há ainda desafio, com certeza o mais complexo a ser enfrentado por eles. Caminhando mais um pouco nesta discussão, buscamos conhecer os diretores escolares, sujeitos participantes da pesquisa, que repercutem nas manifestações das tramas da realidade escolar e no desenvolvimento da organização da escola e de sua gestão.

O Quadro 1 mostra a identificação profissional, o provimento no cargo e a formação do gestor, visando a explicitar para o leitor os sujeitos da pesquisa bem como preparar o terreno para uma análise mais substantiva dos dados.

Quadro 1 - Identificação profissional, provimento do cargo e formação do gestor escolar

Como o (a) senhor(a) chegou à gestão da escola? Ano de conclusão do curso Escola de Gestores e ao cargo da direção escolar.	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) "A"	Indicada pelo poder público local; Ano do cargo da direção: 2007 - atual; Curso EG: turma 2014; Graduação: Bacharel em Direito
Diretor(a) "B"	Eleição direta; Ano do cargo da vice-direção: 2015- atual ; Curso EG: turma 2013; Graduação: Educação Física
Diretor(a) "C"	Indicada pelo poder público local; Ano do cargo na direção: 2014 - 2016; Curso EG: turma 2013; Graduação: Administração
Diretor(a) "D"	Indicada pelo poder público local; Ano do cargo da direção: 1999 a 2002 e de 2013 a 2016 na vice-direção: 2017; Curso EG: turma 2012; Graduação: Pedagogia.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os primeiros contatos com a escola foram realizados junto à equipe diretiva das escolas para a apresentação da proposta que ocorreu a partir de novembro de 2017. Foram escolhidas quatro escolas, sendo que três dos entrevistados dirigem escolas públicas atualmente e apenas um esteve na direção de escola, mas, pela sua inserção profissional na área, consideramos que sua participação se traduz em contribuição para nossa investigação.

Entre as modalidades de provimento da gestão da escola pública, Dourado (2013) destaca que a livre indicação dos diretores escolares pelos poderes públicos se configura como a que mais coaduna e contempla as formas mais usuais de clientelismo, naquilo que ele considera numa linguagem do cotidiano político como:

“Curral” eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO, 2013, p. 102, grifos do autor).

Como os dados evidenciam, apenas um dos entrevistados se apresenta como legítimo ao cargo que ocupa por considerar que a forma de provimento no cargo realizado por eleições diretas tem sido considerada a mais apropriada para a escolha de diretores escolares, o que implica uma retomada ou conquista da decisão da comunidade

escolar sobre os destinos da gestão (DOURADO, 2013), levando-nos a crer que, certamente, o exercício democrático interfere no rumo ao incremento de canais participativos de sua equipe.

Ainda neste encontro foi possível conhecer os espaços escolares pelo olhar do pesquisador, que se configurou um ponto de partida para caracterizar as escolas onde cada gestor exerce seu trabalho.

A escola “A” está localizada na área urbana da cidade de Canaã e é uma escola pública municipal cuja etapa de ensino é a educação infantil, a qual atende pré-escola, creche. Não há presença de outras modalidades de ensino tais como Educação de Jovens e Adultos, profissionalizante, Educação Especial, Ensino Fundamental e Médio. Sua estrutura física compõe os elementos necessários para o funcionamento da escola, e o público específico são crianças de 0 (zero) a 5(cinco) anos. O cargo de direção da escola está sob a função da gestora “A”, que planeja e executa juntamente com a supervisora pedagógico a gestão da creche onde a criança é o foco.

A Escola “B” está situada no município de Manhuaçu e em plena situação de funcionamento. Localiza-se na zona urbana e tem ensino regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, conta com apoio escolar em Letramento e Alfabetização, Arte e Cultura, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Direitos Humanos, esporte e promoção da saúde. A estrutura física da escola conta com biblioteca e laboratório de informática. A escola não tem laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esporte e atendimento especial.

No cargo de direção está a vice-diretora “D” e a ex-diretora “C” que, recentemente, exerce a docência. A primeira auxilia no planejamento e execução das tarefas junto à gestora escolar frente a questões pedagógica, administrativas, financeiras, humanas e na promoção da aprendizagem do aluno. Atribui, também, a distintos comportamentos de corpo docente e funcionários da escola o maior desafio na sua gestão.

Na Escola “C”, em Raul Soares, além da modalidade de ensino, ou seja, fundamental, conta com a Educação Inclusiva, por ter alunos matriculados na instituição. O egresso, vice-diretor “C”, encontra-se em pleno exercício de suas funções nesta escola. No item, a seguir, veremos que o vice-diretor evoca o acompanhamento institucional (avaliação) e a falta de professores na modalidade de educação inclusiva,

bem como novas capacidades de adaptação aos estudantes que dela necessitam, bem como destaca as relações humanas com certa adesão por parte da gestão da escola.

Uma vez em campo, ocorreu a realização da entrevista junto a cada gestor escolar em situações rotineiras que marcam sua prática profissional. Com isto, coletamos as informações necessárias e suficientes para iniciar a sistematização dos dados que se seguem.

Observamos que, entre os nossos entrevistados, os diretores têm graduação em Pedagogia e Educação Física, Licenciaturas, que acreditamos ser a formação mais adequada para o cargo, com exceção do curso de Administração de Empresas e Direito, com dois entrevistados no cargo de gestão escolar.

Gostaríamos de salientar que não estamos apontando como efeito negativo destas graduações o modo de gerir a escola, nem mesmo a capacidade de adaptação das relações com o meio no qual a escola está inserida. Apenas gostaríamos de evidenciar que a clientela do curso é formada por profissionais de áreas diversas, com formação inicial bastante heterogênea.

Antecipando a discussão, nossos participantes da pesquisa abordam a importância do curso Escola de Gestores dadas a formação e a qualificação para os diretores escolares da Educação Básica.

Tal encaminhamento deve prover as condições políticas e técnicas para implementação de tarefas de gestão, tendo em vista que houve o argumento de que a necessidade de novas atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas no plano local venha conferir como principal tarefa da direção escolar fazer com que seus gestores se incorporem aos processos de trabalho da escola.

Ao trazer alguns desdobramentos desses processos, tendo em vista nossa intenção, podem-se identificar algumas tendências alinhadas ao desenvolvimento de habilidades gerenciais tendo como núcleo estratégico a prestação de serviços educacionais e as demandas direcionadas ao atual contexto escolar, que devem ser ocupadas por profissionais da educação.

Continuando a análise dos fatores que têm justificado e condicionado a busca do fortalecimento dos sistemas educacionais e escolares, merece destaque empreender esforços rumo ao caráter eminentemente político, técnico e democrático que se fazem presente nas mais diversas maneiras no contexto da formação de gestores escolares de maneira a afetar o cotidiano das escolas e o trabalho de professores e gestores escolares.

É com este olhar que, na próxima seção, apresentamos, inicialmente, as dimensões política e técnica dos processos de gestão escolar, atribuídas ao cargo de diretor escolar.

1.3 – Dimensões política e técnica dos processos de trabalho na gestão escolar

A discussão que objetivamos relatar nesta seção pressupõe que a prática de gestão escolar seja atribuída ao trabalho dos diretores escolares de maneira a gerenciar a escola sob a nova ótica das dimensões política, administrativa, pedagógica e técnica para a melhoria dos processos de gestão escolar, sobretudo, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no desenvolvimento de ações conjuntas.

Apenas para ilustrar a dimensão formativa na/para escola pública, indagamos se o Programa, como uma iniciativa política governamental, que se propõe a melhorar a qualidade e a disseminar a formação continuada por meio dos processos de gestão, alcançou seus objetivos em consonância com o exposto nas diretrizes e metas a serem alcançadas, sob as premissas das dimensões políticas, técnicas e democrática.

Sob a reflexão de Castro (2009), o novo modelo de gestão utilizado pelo campo educacional seria caracterizado como a instalação de reformas educacionais no país, caracterizada pela busca da eficiência e pela demanda de melhores serviços públicos, com base no argumento de que a modernização da gestão educacional se revelaria uma estratégia para garantir o sucesso escolar.

Tal posicionamento, em tempos de formação do próprio desenvolvimento dos profissionais da educação, delimita os parâmetros para a nova organização em gestão escolar.

O primeiro posicionamento refere-se às discussões de Dourado (2007) no que diz respeito aos limites e perspectivas das políticas de gestão da Educação Básica no Brasil. Este autor destaca que a gestão como ação política implica que as políticas educacionais efetivamente deverão apreender o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Portanto, rever a formação pedagógica requer a articulação entre tais políticas e as concepções de formação como processos de construção coletiva.

O embate sobre o papel basilar das políticas de gestão da educação básica no país tem, na visão do autor, a constituição e a trajetória histórica destas políticas e em

especial dos processos de organização e gestão da Educação Básica, marcada, hegemonicamente, pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

A crítica que se faz, focalizando programas educacionais com ênfase no caráter da escola como instituição, é o conhecimento a ser adquirido como forma impeditiva para que a formação de professores alcance os níveis de qualidade defendidos pelos nossos governantes.

A afinidade desse discurso é possível perceber em Ferreira (2004) ao afirmar que o modelo de administração da educação baseada em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abre espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade. Assim, não é de se estranhar que, no campo educacional, tais dimensões no âmbito da gestão escolar tenham assumido diversas concepções.

Essa forma de apreensão da realidade vem apontando para a necessidade de reelaborar o desenvolvimento de outras práticas diferentes daquela proposta na gestão burocrática da escola em consonância com a nova gestão pública de educação.

Nesta articulação, estarão àqueles conhecimentos que, uma vez apropriados, permitem a ação, o agir e o transformar, bem como as técnicas procedimentais necessárias para conferir preeminência às atividades práticas.

Tal argumento nos leva a afirmar que há um conjunto de expectativas sobre o que se espera do desempenho dos diretores escolares, que também ainda se envolvem no esforço de aprofundar a compreensão do significado da gestão escolar pela qual são responsáveis, sua abrangência, suas dimensões de atuação e estratégias de ação, que contribuem para construir escolas eficazes.

A segunda aproximação a ser feita refere-se ao que Lück (2000) encontra explicação sobre a dimensão política, afirmando que ela merece ser destacada, uma vez que ela se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas, sem as quais as demais dimensões não se efetivam.

Então, como uma proposta de vivência e habilidade que deverão fazer parte do dia a dia da escola, a autora sugere que no exercício da dimensão política da autonomia, o gestor deve usar talento e competência para articular e organizar, de forma conjunta com a comunidade escolar, a solução dos problemas e dos desafios educacionais.

Refletir sobre a formação de gestores escolares nos leva a aprofundar as dimensões da gestão escolar de forma a complementá-la com as ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional para melhoria do desempenho escolar, tendo a escola um diretor que leve em consideração estes aspectos.

A abrangência que a escola assume torna seu processo de apreensão um emaranhado de múltiplas dimensões que estabelecem interfaces diversas. Para assumir esta posição, mas que para que isso aconteça, há que investir num engajamento político e técnico como instância primeira para viabilização de suas práticas.

A preocupação com os diversos significados que assumem tais dimensões é central nas discussões de Freitas (2009) ao afirmar que a gestão administrativa, a gestão pedagógica da educação e da instituição escolar são processos eminentemente políticos, técnicos e humanos, inseridos num contexto maior de políticas que regulam a vida social, a economia e demais áreas do conhecimento. Na tentativa de ajustar as necessidades e interesses da escola, a autora destaca ainda que os ajustes e superações dos condicionantes locais são necessários para que as políticas e seus princípios maiores possam ser operacionalizados, respeitando as limitações e potencialidades políticas, econômicas e culturais de cada região e comunidade (idem, p. 71).

Longe de ser apenas uma forma de adaptação ao trabalho do diretor escolar, compreendemos, pela visão de Lück (2009), que a gestão escolar se constitui em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Essa tendência, como afirma a autora, vem se consolidando em determinada ação que demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas das de implementação. Sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, tendo em vista do que sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão.

Essa coexistência, portanto, torna complexa e diversificada a abordagem sobre as dimensões da gestão escolar, pois:

Não é possível separar as dimensões política e técnico-administrativa do trabalho do gestor escolar. Se considerarmos que a educação escolar é uma prática social de caráter político, considerando ser essa a tarefa que lhe dá origem – constituindo-se, também, em sua principal atividade –, é possível afirmarmos que a dimensão política tem precedência sobre a dimensão técnica, quer no trabalho escolar, quer no trabalho do gestor escolar. Por isso é que, quando elaboramos o Projeto Político-Pedagógico da escola, iniciamos com a discussão e definição das finalidades da educação e da escola, ponto de partida para que se decidam e se elaborem os meios pelos quais serão alcançados os objetivos preconizados pelo coletivo escolar (CAMPOS e SCHEIBE, 2005, p. 9-10).

Embora tal afirmação analisada seja mais evidente em determinadas políticas de formação em serviço, penso que a perspectiva adotada pressupõe trazer para o interior das escolas, a possibilidade de superar a forte divisão e fragmentação do domínio de técnicas para conduzir suas habilidades para resolução de problemas, mas não em uma desarticulada sintonia entre a política mais ampla de construção de um projeto educativo de escola e a prática de seus profissionais.

Essa diferente forma de tratar as dimensões da gestão escolar nos permite pensar a dimensão do caráter técnico. Paro (2012) afirma que, na prática, ocorrem a mera rotinização e a burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função.

Ainda que essa abordagem tenha se centrado nas dimensões técnicas voltadas para a formação dos profissionais da educação, essa discussão também é profundamente política, pois pretende interferir nos sentidos da educação destes profissionais que, de alguma maneira, levam em consideração a dimensão da liderança e do gerenciamento sobre as decisões dos assuntos escolares.

Mesmo assim, é preciso cautela nessas discussões. Há uma tendência em considerar o termo “administração” numa dimensão mais técnica e o termo “gestão” para exprimir a responsabilidade pela direção e garantia da qualidade da educação em todos os níveis de ensino (FERREIRA, 2004, p. 307). Estudos sobre a atuação do diretor escolar costumam se ater a uma concepção de administração e do pedagógico. A separação entre eles e a constatação de que o comum é ter diretores que se preocupam

com o primeiro aparece com ênfase, e o autor ressalta que o pedagógico é que dá a razão de ser ao administrativo, senão ele se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (PARO, 2012).

Em seus estudos, Dourado (2013) nos ensina que o entendimento da administração escolar por não se resumir à dimensão técnica, mas por se configurar como ato político, tem sua trajetória reduzida, o que acarreta rotinização das atividades administrativas e burocráticas, secundarizando, desse modo, a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico.

Neste sentido, a gestão, entendida como processo político-administrativo, coloca-nos diante do desafio de compreender tal processo na área educacional com base em padrões compatíveis com as interferências de interesses mercadológicos na organização e no funcionamento da gestão escolar.

O fundamento maior de toda essa argumentação revela o caráter estratégico de uma administração escolar para o exercício da função política e técnica acerca dos fins da educação e da especificidade do processo de produção pedagógico da escola (PARO, 2015, p. 43), constituída por professores, alunos e gestores escolares pelo ambiente escolar em que estes atuam.

Talvez possamos atribuir pela busca de exploração da fundamentação comumente desenvolvidas que assumem características de ideias dominantes e com visão distorcida da realidade escolar, as relações de poder que dão sustentação ao rumo da educação e que mudanças se pretende implantar. Isto porque como nos ensinam Bordignon e Gracindo (2004, p.150), *“qualquer projeto de mudança no curso de qualquer ação necessariamente requer mudança do sistema de ideias que lhe dão fundamento e sustentação”*.

É colocar em prática uma concepção política e uma concepção pedagógica que se realimentam e que se corporificam na sua proposta político-pedagógica. Concepção política, porque é ela que promove a ação transformadora da sociedade e concepção pedagógica, porque é ela substrato da função escolar (BORDIGNOM e GRACINDO, 2004, p. 154).

Dessa forma, as diversas facetas da gestão têm um foco privilegiado ao que determina sua finalidade principal (pedagógica), assentadas em ações-meio (pessoal, material, patrimônio, financeira etc.) que viabilizam sua finalidade (idem, 2004, p. 154). Assumindo essa especificidade, num julgamento superficial, a escola conquista o

espaço privilegiado para a construção da cidadania retratada na busca da construção da gestão democrática da escola.

Dentro de cada escola, seu Projeto Político-Pedagógico define sua especificidade, que demanda novos paradigmas para o processo de gestão. A ela cabe a dimensão política que decorre de enfoques da cidadania que, de acordo com a situação da escola, conferem especificidade a suas finalidades, que simplesmente preparam pessoas para o “exercício da cidadania”, como afirmam Bordignon e Gracindo (2004, p. 157).

Uma boa parte de educadores e profissionais vem constantemente reforçando a ideia de que a autonomia, a participação, a descentralização, a qualidade e os resultados assinalam o novo modelo de gerenciamento proposto para o setor educacional. Entretanto, as metas relativas ao alcance destas proposições são excessivamente restritivas quanto à noção de gestão democrática.

Para novas atribuições no contexto da gestão educacional, é necessário pôr em prática uma dimensão política e uma dimensão técnica que realimentem e corporificam a proposta pedagógica da escola, identificando nela o projeto de melhoria da qualidade, em consonância com a meta final de todo trabalho do diretor escolar a ser realizado nesses espaços.

Reconhecemos a importância dessas orientações por configurarem uma particularidade para minimizar os efeitos negativos ao propósito educativo sobre sua gestão e ao se depararem com tais circunstâncias.

No argumento de Lück (2009), evidencia-se que a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessários para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Perante este cenário, são visíveis os esforços políticos e técnicos dirigidos para mudanças efetivas nas atribuições dos diretores escolares visando a contribuir com essa tarefa e prover meios para sanar as dificuldades apresentadas nos espaços escolares.

Uma das prioridades que vêm sendo atribuídas ao trabalho dos diretores escolares neste texto é refletir sobre as disparidades e os desafios que enfrentam estes

profissionais no âmbito das ambiguidades que decorrem de questões políticas, técnicas, administrativa e democrática de sua escola, a partir de todo o conhecimento apreendido no PNEGEB.

Acreditando que os diretores escolares num contexto de prática podem adaptar-se às novas possibilidades gestoras, os depoimentos que seguem sinalizam o que os diretores identificam nas suas potencialidades e necessidades e a importância de sua participação na tomada de decisões escolares.

Quadro 2 - Organização das atividades de natureza técnico-administrativa

Discuta um pouco sobre o funcionamento das ações de natureza técnico-administrativas da gestão de sua escola que o(a) senhor(a) considera mais importante segundo o grau de importância (exemplos: direção, rotinas e organização administrativas, legislação escolar, relações sociais, recursos didáticos e financeiros).	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) “A”	Recursos materiais e financeiros: suporte pedagógico-didático
Diretor(a) “B”	Legislação e recursos financeiros: organização de projetos culturais, pedagógicos e esportivos.
Diretor(a) “C”	Espírito empreendedor: relações humanas (funcionalismo público) e atividades escolares
Diretor(a) “D”	Autonomia administrativa e financeira

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

O(A) diretor(a) “A” ilustra os recursos materiais como tarefas administrativas essenciais ao bom funcionamento da escola. Ela argumenta que, ultimamente, *“os recursos não têm sido suficientes para atender a organização da escola, de modo a assegurar as atividades e as medidas concretas ao cotidiano da escola. E esta ausência de recursos materiais interfere na qualidade do funcionamento da gestão”*.

Como nos mostra Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), são aspectos da organização geral da escola, incluindo disponibilidade, organização, utilização dos recursos materiais e didáticos, atividades técnico-administrativas necessárias a serem avaliados no âmbito da organização escolar.

Participaram da entrevista a diretora e a supervisora escolar. Elas relatam que os recursos financeiros constituem elemento essencial para a organização técnica, administrativa e pedagógica da escola. Referem-se às condições financeiras para o

suprimento dos suportes da escola, mas percebem que sua escassez nos últimos tempos vem comprometendo as atividades operacionais da escola.

Para o(a) diretor(a) “B”, a legislação brasileira e os recursos financeiros foram elementos de destaque na compreensão do depoente. Em relação à ênfase sobre a legislação, ele entende que:

Há uma burocracia governamental no que diz respeito aos aspectos legais que expressam tensões, sem fazer referência a questões econômicas e políticas, mas que ultimamente considera que o Estado tem se ausentado de seu compromisso e responsabilidade para com a escola (Diretor/a “B”).

Estes têm, em geral, como foco, em um extremo, a concepção técnico-científica, sendo que Libâneo, Ferreira e Toschi (2012) destacam a prevalência de uma visão burocrática e tecnicista da escola. Os autores mencionam que as escolas que operam com esse modelo dão muita importância à estrutura organizacional por intermédio, por exemplo, de organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões e baixo grau de participação das pessoas.

Também identificam neste modelo uma organização escolar tomada como realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. Informam que *“este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, em uma perspectiva progressista”* (idem, p. 445).

É conferido ao Estado o poder de controlar as instituições de ensino público, que gerenciam os recursos financeiros e verificam os resultados do desempenho da escola. O entrevistado considera que tais razões levam a atrasos consideráveis no funcionamento da escola, reafirmando que as escolas não recebem recursos do Governo, paradoxalmente, nossos entrevistados coadunam a ideia de que as alterações da organização do trabalho comprometem as atividades pedagógicas e administrativas ao exercerem ação mais objetiva e democrática. Essa situação confere um caráter contraditório à sua atuação na escola.

As constantes críticas à legislação oficial feita pelo entrevistado levam a crer que tais recursos têm impedido mais ainda a participação da comunidade escolar e uma atuação mais enérgica por parte da direção da escola como um todo.

Ressalta o(a) diretor(a) escolar “B” ao afirmar que o ponto nevrálgico que se destaca na sua escola *“tem sido os projetos de inclusão social em que não tem havido apoio dos poderes públicos e sequer uma estrutura organizacional com material e recursos aos estudantes portadores de necessidades especiais”*.

Pode ocorrer também a necessidade dos recursos financeiros para os projetos culturais, pedagógicos e esportivos na escola, mas, infelizmente, sua realização concreta fica fragilizada, sendo que a direção da escola mobiliza, motiva e coordena conforme suas atribuições específicas, mas a dependência de recursos materiais e financeiros nem sempre é efetivada.

As tarefas administrativas e pedagógicas, na percepção do(a) diretor(a) “C”, estão relacionadas com *“as relações humanas que ocorriam em seu trabalho na gestão”*. Percebemos que a organização da vida escolar com o mínimo de divisão de tarefas subordinada ao pedagógico e administrativo dependia da atuação do gestor e do coletivo. Um ponto em destaque, na percepção deste entrevistado, está relacionado *“à questão do diálogo que assegurasse as relações interpessoais entre professores, supervisores e demais funcionários”*.

A despeito das implicações decorrentes das orientações gerencialistas e tomando como referência as políticas de gestão da educação, a relação a que se vinculam as instituições escolares para legitimar as ações propostas passou a se apoiar no que competiria ao gestor escolar.

Lück (2009, p. 15) destaca que tem prevalecido nesta etapa educacional o processo de promover e manter na escola a integração, a coerência e a consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e na qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e a formação dos alunos.

Constata-se que a autonomia e a participação nas decisões em educação na escola são matérias essencialmente políticas. A gestão democrática é uma delas, fazendo renascer a expectativa em relação às questões decisivas da escola. Neste espaço, os sujeitos coletivos deverão definir um espaço de negociação no processo de decisão e relações de trabalho.

Diante dessas argumentações, aponta o diretor escolar como cerne da preocupação “*os assuntos técnicos e administrativos da gestão escolar*” (Diretor/a “C”). O entrevistado recorreu à construção de estabilidade nos cargos públicos como empecilho à divisão de funções e sobre a conduta de certos profissionais, quando eles são investidos de responsabilidades que fogem do âmbito dos assuntos fora de sala de aula.

Na nova perspectiva de gestão, a depoente, a fim de evitar uma hierarquização de gestão no estado real do trabalho desenvolvido, buscou evidenciar tudo o que seria feito naquele período com relação aos vários aspectos da organização e gestão da escola. Percebemos que a gestora recorreu à construção de regras próprias com coletivo da escola, que consistia em oferecer um novo rumo à escola, justificando que a escola não poderia perder a qualidade em educação, mas para pôr em prática esse desafio, precisava da participação de todos os envolvidos nos assuntos da escola. E ressaltou ainda que “*é urgente uma avaliação de desempenho do funcionalismo público mais consistente*” (Diretor/a “C”).

O trabalho foi iniciado com o envolvimento do corpo docente. Para o diretor, seria preciso reconhecer que sua ocupação tem características interativas e participativas a fim de buscar respostas para os problemas da escola, bem como para a tomada de decisões no coletivo sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas e prestar-lhe apoio gerencial.

Vimos que, para isso, o(a) diretor(a) “C” “*promovia reuniões sistemáticas com o corpo docente e a supervisora pedagógica sobre o andamento dos trabalhos, à medida que garantisse as condições de funcionamento da escola*”. Com o tempo, eles (professores e funcionários da escola) passaram a se envolver no cumprimento das atribuições a que estavam submetidos. Mas havia grandes dificuldades em compreender, por exemplo, leis e políticas educacionais advindas do Governo e seu necessário cumprimento.

E acrescenta que as leis regulamentadas pelo Estado têm mais consistência que as do município (Diretor/a “C”). Neste ponto, ela faz uma associação e inclui também a gestão de recursos financeiros na instituição como suporte às atividades pedagógicas e administrativas necessárias à organização do trabalho de gestão. Mas toma como exemplo que, na maioria das vezes, “*a escola solicitava a assistência de recursos*

materiais, equipamentos e conservação do prédio, dentre outros, que correspondessem às condições ótimas de organização do trabalho da escola, ao longo do ano letivo”.

Entretanto, um importante aspecto mencionado pela entrevistada é que, devido à burocracia do Estado no que diz respeito ao processo de licitação e ofício, o modo de agir e sua presteza em fazer funcionar os procedimentos operacionais possibilitaram que aquelas atividades se convertessem em medidas concretas para cada setor da escola, tudo nos moldes da legalidade.

O(A) diretor(a) “D” reconhece que *“a autonomia administrativa é importante para o cargo da gestão escolar”*. Considera que sua experiência na Secretaria de Educação local foi essencial para conduzir seu trabalho e a organização das atividades técnicas, administrativas e pedagógicas durante sua gestão. Assim, constatamos que dirigir a escola para ela está relacionado à experiência em função do desenvolvimento de atribuições e capacidades funcionais subordinadas aos aspectos técnicos e administrativos da escola.

Na discussão, a gestora percebe a autonomia financeira como necessária às atribuições específicas da escola. Ressalta que, em sua gestão, *“os recursos financeiros constituíram razão necessária ao suporte técnico e à administrativo da escola”*. Isto se deu devido ao fato de que o diretor indicado ao cargo, seguindo as normas e procedimentos legais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, pode contar com financiamento do órgão público local, talvez por imputar a ele a objetividade pela escolha do cargo de diretor escolar.

Esta rotinização da escola e as reuniões sistemáticas com professores e servidores da escola priorizam as atividades que precisavam de maior atenção no período em que esteve no exercício da profissão.

Porém, os interlocutores manifestam a intenção de procurar manter sua ação dentro das margens de autonomia que têm formalmente recebido do poder central. Nota-se que as tensões que podem ser geradas pela incompatibilização da hierarquia existente são consideradas indesejáveis para a organização e para a gestão da escola. Por isso, constatamos rejeição a qualquer forma de controle que, de algum modo, pudesse cercear sua autonomia.

Libâneo, Ferreira e Toschi (2012, p. 503) nos mostram que há divergências significativas sobre a diferenciação entre atividades administrativas e atividades

pedagógicas e sobre se a direção administrativa e a direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por alguém com formação docente.

Segundo os autores, no Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Assim, defendem a posição de que tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta da formação proporcionada aos professores.

Incluiu-se no debate educacional a gestão como prática em que decisões, medidas políticas e concretizações de projetos e programas vão de instâncias superiores dos sistemas educacionais até o ensino regular. Compreender o sentido de todo o esforço conjuga, num novo dinamismo, as escolhas de estratégias a operar grandes mudanças. Segundo essa visão, o papel do gestor escolar na atualidade se entrelaça com dimensões educacionais e perspectivas teóricas em sintonia com as Ciências da Administração.

Tal direcionamento implicou rever princípios da moderna administração pública e modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino. Com a superação do paradigma da administração clássica, o termo gestão passa a ser uma proposta por se constituir finalidade educativa mais propensa aos anseios da escola, tendo em vista que, para funcionar com qualidade, as aspirações de grupos requerem o envolvimento da sociedade nas decisões da escola.

O debate sobre a gestão democrática da escola passa a ser utilizado como mote para o engajamento na realização de tarefas e para gerir os processos educativos de maneira a alinhar as condições e as realidades internas da escola às estratégias das políticas públicas de educação dos governos federal e estadual.

Muitas destas estratégias carecem de uma análise mais profunda e consistente da realidade dos sistemas de ensino. Por isso, a discussão apresentada na próxima seção busca aprofundar uma das questões mais importantes do PNEGEB, que é a relação entre as influências da dimensão da gestão democrática da escola sobre o trabalho dos diretores escolares visando a atender suas especificidades bem como a promover o crescimento da instituição escolar na sua totalidade.

1.4 – A dimensão da gestão democrática na escola

Percebe-se que a tônica central de uma das diretrizes do PNEGEB está pautada na construção da gestão democrática da escola, no campo da luta política e da luta de ideias, por assim entender o quadro atual em que se movimentam educadores, professores e gestores escolares.

Nesse sentido, o processo de formação, segundo a centralidade do PNEGEB, visa a situar a multiplicidade de sentidos que a escola possa adquirir no que diz respeito à sua organização, gestão e práticas relacionadas aos aspectos, particularmente, do processo de democratização da escola. Nesta seção, a investigação visa a apreender junto a eles de que maneira fazem avançar a construção da gestão democrática e a participação em sua escola após a realização do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e que instrumento vem sendo utilizado para que ela se efetive.

Levar em consideração o papel dos gestores escolares na hora de se consolidar a gestão democrática é um dos pontos cruciais da formação acadêmica. Tal fato passa a influenciar as instituições escolares e se tornou uma questão importante com o fazer pedagógico e político de quem exerce funções e atribuições na escola pública, dando concretude às direções traçadas pela nova demanda gestacional.

Certamente, um dos tópicos mais presentes nos estudos do PNEGEB é o da gestão democrática. Marcada por grande interesse na formação de gestores escolares, por serem muitos desses professores da rede pública de ensino e que num determinado momento de sua vida assumem cargos e funções na direção escolar, a democratização da escola tem muito a delinear mudanças significativas para a capacidade de realização.

Nesta asserção, Lück (2009, p. 26) a situa como dimensão de implementação e a define como aquela desempenhada com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Ela se propõe a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar seu alcance educacional, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Para atender essa finalidade, qualquer organização educacional precisa ter uma estrutura pedagógica, determinada pela finalidade, pelos fins da educação, diferentemente da tradicional estrutura burocrática, em que, quase sempre, os meios são mais importantes que os fins (BORDGNOM; GRACINDO, 2004, p. 154).

É nos espaços instituídos que se possibilita o conhecimento de práticas diversas realizadas nas escolas e se permite o diálogo permanente sobre os desafios da profissão com a nova forma de gerir, democraticamente, a escola. Esse fenômeno mostra particularmente que:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2016, p.24).

Diante disso, a dimensão democrática da escola vem se constituindo uma nova roupagem diante da perspectiva de um caminho mais próximo da realidade escolar.

O questionamento proposto na entrevista realizada nessa pesquisa tornou-se relevante ao considerar a percepção que os egressos pudessem sinalizar sobre a presença ou não de práticas burocráticas em sua gestão, tendo em vista que estas práticas estão assentadas em obstáculos a uma escola com posturas democráticas.

O Quadro 3 nos auxilia na compreensão da construção da gestão democrática e participativa da escola, procurando detalhar algumas informações relevantes que cada entrevistado gostaria de informar sobre o tema que se destaca na formação obtida no PNEGEB que impacta no exercício da sua profissão.

Quadro 3 - Organização das atividades da gestão democrática e participativa na gestão escolar

A que você atribui, no seu entendimento, que depois de realizado o curso Escola de Gestores, a gestão de sua escola ficou mais democrática e participativa? De que forma ocorre?	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) "A"	Sim, PPP (participação da comunidade escolar)
Diretor(a) "B"	Em termos. Democracia na prática não funciona. Transferência de tarefas entre a equipe escolar.
Diretor(a) "C"	Sim, (re)elaboração do PPP; compartilhar a tomada de decisões com a equipe escolar
Diretor(a) "D"	Em termos. Relações interpessoais e gestão escolar mais participativa e coletiva.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os argumentos apresentados pelo(a) diretor(a) “A” relacionam o PPP *como “instrumento necessário para a construção da gestão democrática da escola”*. Afirma ainda que:

A elaboração e a discussão das ações e objetivos educacionais que norteiam o PPP são uma tarefa coletiva da creche, e a interlocução permanente com a comunidade, escola, professores, supervisora pedagógica e funcionários da creche contribui efetivamente para garantir a todos a participação na tomada de decisões em relação aos assuntos escolares (Diretor/a “A”).

Com esse entendimento, as relações humanas e profissionais estabelecidas no interior das escolas capazes de favorecer a construção democrática podem ser afetadas diante do fato de ter um gestor cercado de tantas atribuições que extrapolem o pedagógico, responsabilizem e tomem frente aos processos decisórios para seu desenvolvimento, não de forma isolada.

Como a gestão acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, o fator determinante considerado como um dos princípios fundamentais para a consolidação da gestão democrática perpassa por mecanismos em que se objetivam a (re)construção e a (re)formulação constante do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2004, p. 309).

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1998).

A gestão também se constitui em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente, orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos (LUCK, 2009, p. 25).

Tal atribuição, segundo o relato dos entrevistados, leva a crer que a construção do PPP não é algo fechado, mas aberto ao diálogo e à compreensão das decisões de interesse local. Com efeito, argumentam que:

Antes da realização do curso EG, a creche já buscava embasamento prático na construção de uma gestão democrática da escola. O que foi significativo para atuação, afirmando a gestora e a supervisora ser importante aprofundar todo o conhecimento sobre o termo que fundamenta suas implicações para o cotidiano da escola (Diretor/a “A”).

O diretor(a) “B” percebe as práticas de gestão escolar muito fragmentadas. Em seu relato destaca que:

Os membros que compõem a escola têm consciência de suas responsabilidades e dos objetivos da escola. A tarefa que cada um exerce na escola impacta na tarefa do outro e, assim, sucessivamente. Os resultados, sejam eles positivo ou negativo, devem ser compartilhados por todos. E neste caso, reconhece-se que o papel do gestor escolar é buscar esforços para chegar ao “acerto”, ou seja, ele tenta expressar o diálogo e o consenso entre todos os envolvidos com o assunto da escola.

Nesta resolução encontramos estabelecidas várias responsabilidades do diretor de escola, compatibilizando, sempre que possível, o zelo comum na distribuição de responsabilidades, participação, autonomia e gestão compartilhada. Pequenas ações que fazem a diferença garantirão o fortalecimento da escola.

De fato, um passo importante nesta direção será dado pela mudança de paradigma no contexto escolar. Bordignon e Gracindo (2004) nos mostram a maneira como tal paradigma vem garantindo os fundamentos de gestão democrática da escola. Afirmam que o processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações verticalizadas encontradas no interior das organizações escolares e de sistemas.

Ainda no contexto das considerações apresentadas pelo nosso entrevistado, pode-se afirmar, na visão de Souza (2006), que a gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, na busca da solução daqueles problemas.

Para o autor, esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola,

tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Pela sua graduação em Educação Física, o egresso compara a equipe escolar como um jogo de futebol. Argumenta que, em campo, um time de futebol se ganhar ou se perder, tem suas responsabilidades no coletivo. E o resultado obtido é no coletivo. Por isso, como ele mesmo nos relata:

Antes da realização do curso EG, a creche já buscava embasamentos práticos na construção da gestão democrática da escola. O que foi significativo para atuação, visto que gestora e supervisora afirmam aprofundar todo o conhecimento sobre o termo que fundamenta suas implicações para o cotidiano da escola. É necessário ao gestor trabalhar a motivação da equipe escolar, segundo o egresso. Relata que é preciso trazer a equipe para um grupo coeso e participativo na resolução dos problemas que envolvem a escola. Buscamos dividir a culpa, a responsabilidade e as tarefas pedagógicas. E quando cada membro que compõe nossa escola se envolve com estas questões e apresenta propostas, abraçamos a causa e costumamos até dizer um jargão: “vestir a camisa” (Diretor/a “B”).

Essa nova abordagem proposta oferece reais possibilidades de encontros com o fazer pedagógico da escola e possibilita reorientar posturas e oportunizar gestores escolares na criação de novas estratégias para o desenvolvimento do processo democrático da gestão escolar.

Hoje, ela ultrapassa as formas estritamente racionais, técnicas, burocráticas e autoritárias, que, por muito tempo, têm sido questionadas para o bom desenvolvimento e desempenho da escola. Trata-se de uma preocupação intrinsecamente válida, pelo menos a julgar pelas orientações do PNEGEB. Isto quer dizer que, na visão de Souza (2006, p. 145), a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como:

Um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. Porém, parece que há dificuldades para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar, parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar.

Com isso, o diretor ressalta o termo descentralização como forma de compartilhar ideias e decisões entre os membros da escola e da comunidade local. Do que vimos no relato, a presença da família nos assuntos escolares é tão importante quanto os membros internos da escola. *Daí porque se faz necessária a gestão ser democrática, envolvendo todo o corpo docente, supervisão escolar, o setor financeiro e a família nos assuntos da escola* (Diretor/a “B”).

Mas é certo que a criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Esse ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, ao mesmo tempo que se sentem parte orgânica de uma realidade, não apenas seu apêndice ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais (LÜCK, 2000, p. 27).

Para a egressa “C”, o esforço para sintetizar a tarefa de administrar a escola tem por base dois instrumentos bem claros: *“o projeto político-pedagógico (PPP) e a tomada de decisões”*. Assim, o que rege a consolidação de ambos os instrumentos é construir democraticamente uma escola. Ela assinala que:

Esses processos de chegar a uma decisão e fazer funcionar as atividades escolares somente foram possíveis pela participação e pelo envolvimento de sua equipe escolar na (re)elaboração do PPP, tendo em vista que, ao assumir a gestão da escola, este PPP estava “engavetado”. E mais, ressalta que, na maioria das vezes, o PPP das escolas municipais tem sido muito parecido, quase uma cópia de objetivos e ideias no que diz respeito à função e aos objetivos educacionais, sendo apenas para cumprimento e formalização da Secretaria de Educação (Diretor/a “C”).

Sobre essa instância de aproximação no contexto escolar, o pilar para a construção da democratização da escola ressoa constantemente no seu interior a realização do trabalho coletivo necessário ao convívio escolar.

Na tentativa de situar o movimento em que ela surge no decorrer da nova configuração ao modelo gerencial da escola, constata-se que a gestão democrática é um termo que vem se firmando historicamente no âmbito da escola. Esta é uma dimensão que apresenta muito interesse, pois talvez seja aquela que mais se aproxima do contexto escolar e pode ser mais viável para o trabalho pedagógico.

Para tanto, é indispensável, pela peculiaridade da construção democrática da escola, superar a forte postura autoritária a fim de estabelecer horizontes abertos à tomada de decisões na escola. A perspectiva adotada se articula com a visão de um dos

nossos entrevistados. Essa conexão tem sido tratada na escola na tentativa de recusar o exercício de autoridade. Desse modo, a egressa salienta que:

Prefere propor as articulações entre o exercício da função de diretor escolar e o envolvimento de todos os segmentos da escola na busca da ruptura com a cultura autoritária da escola, buscando, assim, como implementadora de proposta pedagógica e administrativa de que ela faz parte e atuais marco da formação apreendida no curso EG (Diretor/a “C”).

O diretor(a) ”D” atribui às relações interpessoais como sendo fundante a da gestão participativa da escola. Para a egressa, *“o modo como nosso comportamento e atitudes estão assentados nas tarefas da escola identifica se a escola é democrática ou não”*. E relata que, atualmente, tem exercido na direção um desafio enorme, sendo que *“a maior parte dos professores da escola com cargos antigos na profissão possuem uma visão arcaica de educação, de posturas autoritárias e sem perspectivas de mudanças”*.

O desafio é articular aspectos nesse intervirm que recaiam sobre as ações educacionais visando a reestabelecer as relações antes burocráticas, que eram empreendidas, a fim de construir algo diferente na perspectiva de uma gestão escolar mais compartilhada, democrática e de qualidade.

Esta visão perceptível e explícita no argumento da egressa tende a agir de maneira diferente na escola em que trabalha. *“Trata-se de alguns momentos em que seja necessário tomar decisões coletivas de maneira a influenciar nas tarefas escolares e fazê-las de modo autoritário”* (Diretor/a “D”).

Por conseguinte, essas relações são compreendidas como aquelas que têm poder na gestão escolar. Naquela afirmação da nossa depoente, fica subtendido que no trabalho conjunto com professores e demais segmentos escolares ignora-se a intersubjetividade do processo pedagógico, talvez pela predominância de assuntos de cunho administrativos para assegurar a eficácia desses processos.

Em sentido contrário, a gestão democrática referendada no contexto escolar deverá ter o cuidado de levar adiante diferentes aspectos ao designar a escola de qualidade. Segundo Cabral Neto (2009), pretende-se desenhar um novo estilo de gestão pública que ultrapasse a forma burocrática de gerencialismo e legitime uma nova identidade para o serviço público.

Reportamos a Lück (2000, p. 12), quando nos fala sobre a mudança de paradigma marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

É importante considerar que tal processo se torna enriquecedor e potencializado pela abertura ao diálogo, pela promoção do debate de ideias e pela valorização do protagonismo de quem estiver nele envolvido, pela construção de relações interpessoais de colaboração e ajuda entre os participantes, sob a mediação deste gestor escolar.

Nesse sentido, constatamos que a maior parte dos entrevistados afirma que após realizado o curso de Pós-Graduação em Gestão escolar, pela maneira como tem gerido a escola, ela tem se tornado mais democrática, passando pelo resgate de ações mais concretas, que incluem canais de articulação e (re)discussão dos assuntos da escola. Além disso, com estes argumentos, verificamos de fato que a gestão democrática constitui substância necessária para a efetivação de práticas escolares.

Contatamos, também, que, sendo instrumento necessário a um novo modo de gerir a realidade da escola, esta, por sua vez, mudou a percepção de nossos entrevistados a respeito da solução de conflitos e mesmo de decisões no que tange aos assuntos escolares. Essa perspectiva em curso vem exigindo dos profissionais da educação a tarefa de construir uma gestão participativa quando sua materialidade é direcionada a todos os segmentos da escola.

Tornou-se muito frequente o discurso de que o processo de democratização da escola deveria ser incorporado à necessidade de se repensar a forma de organização e gestão escolar. As razões são diversas. Mas um ponto em comum com uma maior aproximação com o trabalho em equipe dos profissionais da escola advém do compromisso e da responsabilidade pelas mudanças significativas a serem alcançadas no âmbito escolar.

Existem diferentes formas de tratar as ações que deverão se fundamentar na condução do processo educativo no âmbito da escola de forma a conduzir a participação efetiva da sociedade nos processos de mudança requeridos por professores, alunos, pais e gestores escolares.

Pelas análises de quem mais contribui com as atribuições do gestor escolar, obtivemos as seguintes informações, como pudemos notar, há diferenças efetivas entre os resultados obtidos na Tabela 7. Foi considerado diante desse questionamento que professores e o suporte administrativo contribuem com sua função desempenhada na direção escolar, com percentual, respectivamente, de 21,4%. Os diretores explicitam, ainda, com grau de importância, o supervisor com 14,3% e com 7,1%; alunos, comunidade escolar, Secretaria de Educação e vice-direção, respectivamente, alguns dos aspectos salientados.

Tabela 7 – Participação da equipe escolar na gestão escolar.

Maior contribuição	N	%
Alunos	1	7,1
Contribuição dividida	1	7,1
Professores	3	21,4
Professores, Secretaria de Educação e suporte administrativo	1	7,1
Secretaria de Educação	1	7,1
Supervisor	2	14,3
Suporte Administrativo	3	21,4
Toda comunidade escolar	1	7,1
Vice-direção	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A resposta dos egressos diante desse questionamento indica a necessidade de uma gestão participativa na escola. Entre as respostas, eles afirmam que apenas os professores, suporte administrativo e supervisores escolares são quem mais contribuem com sua gestão. Embora limitada, entendo que as condições para a efetiva participação pelos diferentes grupos caberão à equipe diretiva, que buscará outra forma de liderar os obstáculos e as interferências na tomada de decisões neste percurso.

A gestão da escolar requer trabalho coletivo, que favoreça a vivências das práticas democráticas. Essa especificidade precisa ser identificada pela leitura do mundo com um olhar mais crítico e revelador das estruturas de poder e desigualdades vigentes na sociedade (DOURADO, 2013, p. 79). No entanto, a questão fundamental na construção desta gestão se situa em como superar a concepção hierarquizada de poder e, portanto, das relações verticais que se estabelecem nas organizações, como assinalam Bordignon e Gracindo (2004).

A concepção hierarquizada de poder no contexto escolar estabelece-se, portanto, um espaço contraditório em que se generalizam relações verticais entre a equipe da

gestão escolar. Assim, um dos nossos grandes desafios é ampliar a construção da gestão democrática na escola para que toda a comunidade escolar possa encaminhar importantes mudanças na prática social da educação.

Nesse contexto, tais desafios nos remete a compreensão de Castro (2009) ao apresentar alguns exemplos para contextualizar aquele dilema, tais como a falta de cultura de participação dos atores sociais; as condições objetivas e culturais das instituições, que não incentivam a efetiva participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola; e as relações institucionais da escola com os sistemas intermediários e centrais, permeadas por relações autoritárias e hierárquicas.

Espera-se que a participação da comunidade escolar promova o afastamento daquelas práticas por visarem ao atendimento dos interesses do grupo. Há no seu princípio basilar uma relação direta com a gestão democrática da escola. E o próprio Programa ressalta a necessidade de orientações mais concretas para esta direção. O bom funcionamento da escola requer novos processos e procedimentos de tomada de decisões. Em outras palavras, aqueles conteúdos teóricos apresentados para a formação do gestor escolar constituem elemento essencial para compreender a dinâmica interna da prática de gestão escolar.

O movimento em favor da gestão participativa deve se subordinar às condições concretas de cada escola. Alguns fatores para sua efetivação aparecem como fundamentais na organização participativa na gestão escolar. O Quadro 4 elenca os resultados significativos que contribuíram para a discussão.

Quadro 4 – Organização da gestão participativa na gestão escolar

Explicita como o(a) senhor (a) oferece espaço e oportunidade de gestão participativa aos demais membros escolares na tomada de decisões na sua escola. Há ainda presença de posturas burocráticas para sua consolidação? Comente a respeito.	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) “A”	Reuniões pedagógicas com pais, professores, supervisora pedagógica e toda a comunidade escolar; Não há posturas burocráticas.
Diretor(a) “B”	Eventos escolares, projetos escolares e reuniões pedagógicas e administrativas; não há posturas burocráticas.
Diretor(a) “C”	Eventos escolares, reuniões pedagógicas e administrativas; não há posturas burocráticas.
Diretor(a) “D”	Reuniões pedagógicas com pais, professores, supervisora pedagógica e toda a comunidade escolar; Em termos, há posturas burocráticas.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A pergunta frequente a ser respondida pelos egressos é se em sua gestão é oferecida oportunidade de participação de toda a equipe escolar como ponto de partida e que medidas poderiam ser tomadas para a escola reverter as posturas burocráticas e autoritárias, acenando para novas perspectivas democráticas. A alegação mais comum é que:

Os condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão, sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar (PARO, 2015, p. 30).

É evidente que a gestão democrática da escola deve procurar ampliar a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões sobre os assuntos escolares. Torna-se relevante para o trabalho do gestor escolar compartilhar iniciativas de cunho pedagógico, administrativo e técnico que a escola deva atender; tendo em vista que o provimento do cargo de direção escolar requer uma complexidade de atividades escolares que não estão isentas de discussão.

Houve um consenso comum entre os entrevistados em que é considerado pelo menos o seguinte ponto: as reuniões pedagógicas e administrativas.

É importante que “*elas sejam constantemente postas em prática na percepção dos egressos para uma ação coordenada e controlada para atingir o êxito dos objetivos da escola*” (Egressos do curso EG).

Em alguns casos, os egressos, para atingir determinados fins na escola, em decorrência de um corpo de profissionais que ainda não se mostra disposto a se envolver com os assuntos da escola, advogam a necessidade de utilizar posturas autoritárias uns sobre os outros em suas mais variadas formas, para o bem de todos os integrantes da escola (Egressos do PNEGEB/UFV).

Por sua vez, os entrevistados consideram essencial uma visão de gestão muito mais participativa para o desempenho das práticas escolares, ainda mais por considerarem que tais práticas se revestem de caráter democrático, a fim de superar os aspectos gerenciais burocráticos e autoritários ainda presentes na escola (Egressos do PNEGEB/UFV).

Nesse contexto, as justificativas apresentadas por todos os nossos entrevistados são louváveis. Como pudemos observar, os egressos acentuam que a gestão tem se tornado mais participativa a partir do momento em que assumiram o cargo de direção escolar. Para isso, valorizam as reuniões pedagógicas e administrativas, tendo em vista que indicam critérios que podem auxiliar os gestores na participação ativa de todos os envolvidos nos processos e práticas da gestão escolar (Egressos PNEGEB/UFV).

Em concordância com Lück (2009, p. 83), é preciso formação de espírito e trabalho em equipe como ação constituída pelo acompanhamento cotidiano de organizar, orientar e articular as interações que ocorrem no interior da escola, naturalmente orientadas por múltiplos interesses, de modo a equacionar motivações em torno dos objetivos educacionais.

Assim, podemos encontrar na participação de toda a equipe escolar êxito formativo no ambiente de trabalho dos gestores escolares. Poderíamos prosseguir na discussão, mas os temas aqui tratados oferecem evidências suficientes de que as reformas educacionais no país buscam redimensionamento da gestão educacional. Para comprovar tais argumentos, iniciamos esta reflexão.

CAPÍTULO 2 – A gestão da educação e a reforma gerencial do estado brasileiro

Neste capítulo, apresentamos a discussão acerca da gestão educacional e da reforma gerencial do estado brasileiro. Na sequência, discutimos a relação entre o estado gerencial, políticas educacionais e imprescindibilidade da concepção de gestão da educação ao passo que direciona o foco da formação ofertada para os sistemas escolares, baseando-se na combinação entre as práticas de gestão da educação e a organização do trabalho dos diretores escolares.

A polêmica atual está colocada na reorientação que o governo federal cria como instrumento político para controlar e diagnosticar o desempenho escolar, atrelando as atribuições dos profissionais da educação ao aparato legal e institucional, visando à melhoria quantitativa e qualitativa do ensino brasileiro.

A discussão sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica impacta diretamente nas políticas de formação e profissionalização dos professores, e gestores em todo o país. A compreensão desse quadro formativo pode orientar caminhos em políticas públicas dirigidas a esse segmento profissional e às instituições formadoras.

Um prisma de expectativas se abre frente às demandas para a gestão da educação brasileira sob a lente da formação de professores devendo ser considerada fundamental e de modo consensual, a ser uma das reformulações de processos decisórios nas escolas inadequadas aos problemas educacionais brasileiros. Essa primazia sobre a instituição escolar se insere num contexto de reforma do Estado brasileiro sob a lente do aperfeiçoamento administrativo e pedagógico da escola.

Nessa lógica, deve-se pensar nas políticas educacionais que resultem no envolvimento de grupos sociais, direta e indiretamente no processo educativo, a fim de articular padrões de qualidade a serem seguidos por todos. Assim, cresce a responsabilidade de cada instituição, entidade civil e sociedade para vencer os desafios de melhoria do desempenho educacional.

Entretanto, o debate sobre a efetivação social tem sido exteriorizado por diferentes posições ideológicas no que concerne a políticas educacionais mais eficazes por parte do Governo Federal. As áreas para aumentar a efetividade têm sido ultimamente alocadas para a gestão democrática, a participativa e o fazer pedagógico

como estratégias basilares e coerentes com as novas possibilidades de construção da gestão escolar.

A busca pela efetividade do PNEGEB tem sido cada vez maior na perspectiva de melhorar a organização e o funcionamento da escola bem como nos processos de trabalho dos profissionais da educação. Desse modo, avaliar o trabalho do(a) diretor(a) escolar, ou melhor, a qualidade do trabalho realizado passa a compor um quadro de referências políticas e de formação tendo como justificativa a falta de aperfeiçoamento ou capacitação de professores.

Mas estamos a decifrar as intencionalidades com a gestão das escolas públicas. E para maior exigência na agenda política de educadores comprometidos com a escola pública, reconhece-se a importância da figura do(a) diretor(a) escolar, centrada num ideal de formação ao longo do exercício profissional.

Exige-se, portanto, uma mudança conjuntural, mas que se abra para uma verdadeira participação do diretor escolar em função do cargo que ocupa. Tal afirmação tem repercussão nos processos pedagógicos, portanto, interferindo no desempenho dos diversos intervenientes escolares.

Ao encaminhar tais questões para a ação cotidiana desse profissional, a tendência seria superar nas organizações escolares a desestabilidade institucional que se manifesta em dificuldades ou problemas nas mais variadas formas sobre os assuntos escolares e possíveis ajustes e superação dos condicionantes locais e dinâmicos de atuação destes profissionais.

Tal constatação equivale a dizer que os gestores escolares precisam interconectar formação obtida e prática escolar, sobretudo com os poderes constituídos, e desempenhar um papel ativo na atividade administrativa, pedagógica, técnica e democrática na escola. Isso assinala que a superação dos entraves da gestão educacional e da organização do trabalho pedagógico na escola precisaria ser fortalecida por um controle ideológico sobre toda a estrutura da escola.

Consequentemente, a novidade residirá nas exigências da formação em serviço, que se torna um elemento importante para a construção do estatuto da teoria e da prática dos conteúdos, organizados em cursos de pós-graduação, já que os encaminhamentos conduzem a práticas gerencialistas a fim de que a escola cumpra sua função social e política institucional.

Apesar dos inegáveis avanços na legislação brasileira e de estar colocada como uma demanda crescente na reforma do Estado, não é de hoje que a preocupação com a gestão educacional não deve ser tratada de forma isolada das questões atinentes aos assuntos escolares, o que passamos a encontrar com frequência no discurso de que o Programa Escola de Gestores constitui uma política pública de formação docente importante, que contribui positivamente para a revisão de práticas/dimensões da gestão escolar.

A busca pela compreensão, na próxima seção, sobre as políticas de formação de gestores escolares requer que se compreenda, antes de tudo, a reforma educacional que se estabeleceu no interior do próprio Estado brasileiro onde se processam as iniciativas do modelo gerencial e o que ele representa no contexto das atribuições escolares.

2.1- Estado gerencial, políticas educacionais e a imprescindibilidade da gestão educacional

O estudo partiu do discurso político, sendo que, a partir da década de 1990, o termo gestão mereceu atenção no contexto da educação brasileira. A necessidade de priorizar a gestão é marcada pela tendência, em especial, do processo de (re)democratização presente no debate atual e tornou-se o cerne de expectativas que se abrem frente às demandas para a gestão educacional, tendo se estendido por todo o sistema educacional no país como instrumento para mensurar as projeções para a eficácia escolar.

Advoga-se uma proposta de gestão que emerge para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidas pelas organizações burocráticas, entaves de potencialidades práticas no contexto escolar. Discute-se que o modelo de gestão adequado para a consecução das reformas educacionais visa a estabelecer a valorização do desempenho profissional como solução para a gestão educacional, anunciando como estratégia a construção de uma gestão democrática no contexto político e social da organização educacional.

A imprescindibilidade da concepção de gestão na formação dos profissionais da educação (FERREIRA, 2006, p. 3653) apoia-se na convicção de que a gestão democrática, a construção do Projeto Político-Pedagógico e a autonomia da escola são

pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, portanto, para a formação do profissional da educação.

A necessidade de redimensionamento da concepção de gestão deve primar tanto pela democratização da escola como pela valorização da autonomia escolar, mantendo uma forte aliança, direta ou indiretamente, com o poder central.

A grande questão que se coloca para o campo educacional é a necessidade de investir em um processo de capacitação do coletivo de professores, reproduzindo em suas práticas e em sala de aula atividades de ensino relacionadas ao simples desenvolvimento de ações prescritas, indicação de conteúdos, em que a formação deverá trabalhar como apoio a determinada disciplina, entre outros.

A preocupação com este mecanismo capaz de promover mudanças significativas na gestão da escola pública deve ser tomada como um movimento pela compreensão de uma realidade social. Isto representa duas linhas de compreensão: redimensionamento do papel do Estado na condução dos serviços prestados à educação e a maneira como se destaca o novo modelo gerencial na escola de modo a tornar efetivas suas políticas públicas.

Muito se discute sobre a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A preocupação com os aspectos relacionados à administração escolar se intensifica. Tal empreendimento proporciona o coroamento de ações empreendidas, que deveriam compor ou ampliar as instigantes questões acerca da escola. A partir deste momento, começaram a ocorrer orientações normativas que favorecessem a necessidade de formação docente e que tivessem forte impacto no desenvolvimento da profissionalização dos professores.

A necessidade de mudança na gestão dos serviços públicos e em particular do funcionamento do sistema educativo, passou a compor a agenda política em educação no país. Dentro desse marco de referência, têm sido propostas linhas de ação, inclusive voltadas para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, que vêm sendo estimuladas pelo governo federal por meio da dimensão de implementação no contexto escolar com o intuito de promover mudanças e desenvolvimento de processos educacionais.

É pela elaboração destas questões que é posto um novo sentido para a gestão educacional e escolar. Fica evidente nesse arcabouço de políticas de formação docente implantadas pelo governo brasileiro a adequação conceitual aos princípios de

atualização, competências, capacitação e outros termos passíveis de serem modelados ao paradigma da nova gestão educacional. Isso deverá ser possibilitado pela implementação de reformas educacionais em torno de programas de capacitação para melhoria da qualidade do desempenho de professores e gestores escolares.

A primeira reforma de cunho gerencialista foi empreendida pelo então presidente Fernando Collor de Melo e ampliada nos mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A adesão sistemática às políticas oficiais foi constante no período analisado e se intensificou na atual gestão de cada depoente.

A partir do governo FHC (1995 – 2002) o tipo de intervenção estatal de forma a superar a crise educacional teve como um dos setores mais priorizado foi no âmbito da educação, alvo de disputas e interesses de toda ordem, o que segundo Shiroma e Evangelista (2003), construiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade, nela distinguindo dois polos como nos mostram as autoras: *“um relativo à prática escolar e seus correlatos – livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno – e outro relativo à formação docente”* (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p. 87).

A partir da década de 1990, especialmente a reforma da administração pública defendida nesse momento situa-se dentro dos marcos da reforma do Estado, buscando realçar a estratégia de gestão eficiente e de qualidade, considerando os efeitos colaterais da crise estatal e o gerenciamento de suas funções. Sob este argumento, a educação passou a ser questionada pela construção do sucesso escolar em relação aos resultados educacionais como condição para garantir a qualidade.

A preocupação com a busca pela qualidade da educação assume configurações específicas de gestão adaptadas às novas demandas da reforma gerencial do estado no país. Objetivava introjetar na esfera pública novos modelos de gestão cujo norte político-ideológico revela a necessidade de aumentar a eficiência governamental a todos os entes federativos e aos prestadores dos serviços públicos.

Rumo a estas iniciativas, expandiu-se a ideia de que era preciso modernizar o gerenciamento dos serviços públicos capaz de responder as demandas decorrentes das transformações políticas, econômicas e sociais que orientam a visão interna estimulada pelo governo federal. Os motivos declarados para que o Estado buscasse o alcance desses objetivos são inúmeros.

Segundo Shiroma e Evangelista (2003), a resposta na ordem do dia estava relacionada aos problemas econômicos atribuídos à falta de preparo educacional. À educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade e a responsabilidade pela exclusão social.

As autoras consideram que a reforma educacional associa a ênfase na profissionalização docente organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional recuperando sua eficiência, aumentando os níveis de produtividade e qualidade. Ao localizar o problema da má administração da escola ou da inadequada formação de professores, o movimento que se seguiu foi o da constatação de que existia uma crise educacional e era necessário emergir competências necessárias ao professor.

Tal compreensão nos remete a promover uma reflexão sobre políticas ou programas educacionais de formação continuada de gestores escolares, com base nos contextos em que surgiram as reformas educacionais e nas dimensões de gestão que neles se encontram implícita e explicitamente e possíveis conexões com a realidade escolar.

Nesses termos, o redimensionamento do Estado e de sua ação decorre de duas dimensões que se articulam: a necessidade de edificar uma estratégia de gestão eficiente e a busca de uma legitimação social e política sem a qual o Estado não poderia construir novos padrões de governabilidade (CABRAL NETO, 2009).

Ao adotar uma perspectiva gerencial para escolas de Educação Básica, a composição da oferta da gestão escolar significa questionar a forma como deveriam assumir internamente o processo educativo, pedagógico e administrativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Em relação ao profissional a ser formado nesse espaço, a regulação estatal passa a ser a tônica das políticas de Estado para a educação e o trabalho nas escolas públicas para a qualidade das práticas educativas, tendo como referência seu projeto político-pedagógico.

Nas últimas décadas, temos presenciado o crescente engajamento político dos legisladores na regulação da educação. Nela se consolida uma estreita relação entre Estado, educação e sociedade civil. A exigência da participação e da democratização da educação pode ser entender como padrão de referência para a gestão educacional, confirmando a escola a lógica nacional de regulação e de controle sobre a educação escolar.

Existe uma vasta literatura mostrando que a gestão escolar tem ocupado posição de destaque nas políticas educacionais há alguns anos. O marco regulatório da Educação Básica centrada na Constituição Federal brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394 de 1996, e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) recomendam a formação continuada de gestores em exercício e a preparação de um contingente de professores.

Além dos avanços em matéria de legislação educacional, o engajamento dos profissionais da educação na construção de gestão democrática e participativa tem revelado papéis predominantes nas políticas oficiais com foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local. Tais políticas passaram a contemplar a definição de conhecimentos escolares criados e reorganizados como referenciais teóricos na tentativa de se amoldar à prática pedagógica dos professores.

Muitas das propostas continuam ocorrendo num cenário de reformas mais gerais, que incluem a formação do diretor escolar, para dar continuidade às mudanças e ao atendimento às necessidades da escola e da qualidade educacional. Isto deveria ser possibilitado pela implementação de programas de capacitação que fossem de iniciativa do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e das universidades públicas brasileiras, elevando, dessa forma, os principais desafios a serem superados pelo baixo desempenho do sistema educacional e da escola.

Sabendo que o PNEGEB faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, a razão de ser de todas as suas diretrizes e metas já almejadas, tem mostrado imposições gerenciais em termos estruturais, se estendendo de forma coletiva pela comunidade escolar em sua intenção de balizar o futuro da gestão escolar no Brasil.

Ao afirmar que o PDE resulta de uma concepção técnica, mecânica e funcional da organização escolar, o comprometimento assumido por este Plano quanto aos interesses empresariais se configuraria como carro chefe como o mais novo programa governamental para a educação no governo Lula.

Na elaboração do PDE, a escola faz um diagnóstico de sua atuação e define valores, metas e objetivos estratégicos de ação para alcançar a qualidade em educação. O dirigente escolar deve liderar todo o processo de elaboração e implementação do Plano. Resta saber se, em contraposição a um plano estratégico de gestão com foco nas discussões das determinações políticas e econômicas que influenciam a realidade

escolar, o Programa tem contribuído para a promoção e a continuidade, no mínimo desejáveis, de tais acordos.

Considerando a reforma educativa para melhoria do ensino público brasileiro, surgem novas roupagens para as políticas de formação de professores, o que pressupõe o encaminhamento de soluções no âmbito restrito da política de Educação Básica.

Tendo em consideração que a reforma educacional se baseia na gestão democrática e na gestão gerencial, defendemos a tese de que a política de formação de gestores escolares segue estas mesmas tendências nos processos de organização escolar.

Compreendê-las no interior das escolas constitui um aspecto fundamental para aqueles que vislumbram na atual conjuntura a possibilidade de, através destes instrumentos legais, impor ao campo da formação uma redefinição de suas ideias e representações ao que está posto no processo político.

Em meio às determinações e convicções nos termos explicitados, há o desafio, por parte do Estado, de mudanças radicais para fazer face às novas tarefas e às crescentes responsabilidades que, constantemente, são atribuídas à escola.

Recentemente, o trabalho do diretor de escola se apresenta no contexto de organização das políticas educacionais que vão sendo legitimadas pela imprescindibilidade da concepção de gestão escolar por todos aqueles que atuam na escola por considerar que todos os profissionais da educação estejam imersos no modelo gerencial proposto pelo Estado.

Em nível do discurso político, o Estado assume uma posição de valorizar nas reformas educativas a responsabilidade pela própria formação destes profissionais, que são obrigados a assumir funções baseadas na busca por qualidade, nas decisões da gestão escolar e na avaliação, principalmente, externa em larga escala.

Com a formação adquirida espera-se atingir a certificação necessária para poder exercer influência sobre o sistema escolar. A constatação desse movimento, para o qual são estabelecidas competências necessárias a serem adquiridas na formação, passa a ser compreendida como crucial para essa regulação por parte do Estado. Tem repercutido profundamente no campo educacional a lógica da implantação de um novo modelo gerencialista cujas implicações recaem sobre o conteúdo da escola e abrem caminho para aperfeiçoar o saber e o fazer dos professores, visando, na prática ao melhor desempenho a adquirir.

A formulação de políticas públicas relevantes e sustentáveis na adoção de práticas efetivas e eficazes na gestão pública marca, no atual momento da educação brasileira, a concepção e o referencial gerencialista com reivindicação na categoria da prática, por se centrar na figura do professor em resposta aos problemas colocados pela crise do Estado.

Vários têm sido os programas e ações desenvolvidas nos âmbitos federais, estaduais e municipais para ampliar oportunidades educacionais da Educação Básica. A busca pela melhoria da qualidade se desdobra em uma série de projetos e programas sobre gestão educacional, não raras vezes com expectativas diversas quanto à função da escola.

As políticas de gestão da educação, especificamente, implicam assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos, exigindo que a qualidade do ensino seja melhorada. Daí a razão para que os gestores escolares eleitos de cada escola estabeleçam metas em seus espaços e tenham compromissos da equipe diretiva em termos de práticas compartilhadas, que devem ser seguidas, aplicadas e avaliadas.

Por ser considerada a autoridade máxima da escola, do diretor escolar, tem sido cobrado melhorar continuamente o trabalho exercido para o reconhecimento da sua qualidade.

A procura de alternativas e a busca de soluções são inevitáveis para atingir a tão sonhada qualidade em educação e desencadear mudanças efetivas decorrentes da reforma educativa e têm implicações óbvias em todos os setores de atividades educacionais, que, por vez, são administrados pelos diretores.

De modo específico, o grande desafio é incluir formas alternativas de trabalho em razão de condições mais favoráveis de exercício da profissão, sejam essas alternativas de qualquer natureza, alternando-se em importância de acordo com a situação e os anseios de cada escola. Destinar recursos financeiros de modo a atender as especificidades do exercício das atividades do gestor escolar seria o caminho.

Apesar de as expressões envolverem configurações no campo da gestão educacional e da ação formativa, elas nos possibilitaram identificar outro conceito para abertura do que está previsto ao longo desse texto, que explicitamos como reorientações no trabalho do diretor de escola hoje.

Evidências na importância de como as políticas educacionais, sobretudo de âmbito na formação de gestores escolares contemplam ações com tentativas de envolver mudanças na qualidade educativa, na avaliação, currículos, na profissionalização e alterações na atitude profissional desses agentes, enfim, na organização e na gestão da escola, de forma a mobilizar outro sentido para o seu funcionamento atendendo à sua finalidade educacional.

Este argumento foi determinante para estimular o desejo inicial de investigar os novos delineamentos relativos à gestão educacional formulados no âmbito do Programa Escola de Gestores, com o argumento de que despontaria a ideia de formação continuada para aqueles gestores escolares em pleno exercício no cargo da direção escolar, capaz de definir, de modo consensual, objetivos, prioridades e diretrizes para a prática escolar.

A análise crítica empreendida por esta constatação se torna foco diante de um novo tipo de atuação na área educacional, tendo como aposta a capacidade de os gestores escolares exercerem uma liderança capaz de conduzir novos processos de gestão escolar, bem como garantir uma cultura democrática de ações na escola. Confirma-se, assim, que eles se tornem espectadores ativos de uma dinâmica em que muito podem interferir ou contribuir para a qualificação da escola pública.

O paradoxo entre a expectativa do papel do gestor escolar e suas efetivas ações no cotidiano escolar aponta para a necessidade de mudanças ou de melhor formação docente no nível acadêmico para orientar o gestor para uma ressignificação do trabalho que exerce na escola, como afirma Paschoalino (2017).

O merecido destaque refere-se aos principais motivos apontados pelos alunos para optar pelo curso da Escola de Gestores, sobressaindo aspectos mais operacionais, como a possibilidade de conciliar o conhecimento apreendido no curso da EG e com o exercício da profissão.

Deste patamar, a pesquisa ganhou forma e se ancorou em explicitar a partir de um campo empírico os objetivos do Programa e sua intensa articulação entre a formação acadêmica e sua implementação em algumas escolas da rede pública de ensino em Minas Gerais, visando a agregar informações básicas pela reorientação do trabalho do(a) diretor(a) de escola e de egressos do PNEGEB/UFV.

Outro aspecto a salientar é que a expectativa por suas atitudes profissionais constitui a base principal dos contornos do atual sistema educacional no que concerne às

propostas de gestão e de formação acadêmica, à participação do gestor escolar egresso do curso Escola de Gestores e aos processos de sua implementação para a efetividade do Programa, com base na qual iniciamos esta pesquisa.

Esse discurso só tem relevância acima de tudo quando direcionamos nosso olhar para o fato mais importante nesse processo, que é pensar sobre quem desenvolve o trabalho escolar com suas características peculiares bem como a forma como deveria ou está sendo gerida a função do diretor, articulando-a ao cotidiano das escolas.

Foi possível perceber que há com isso uma relação de submissão a questões políticas na consecução dos objetivos educacionais, podendo o gestor, em consequência, influenciar na tomada de decisões da escola para a manutenção das questões políticas vigentes. Porém, vimos que essas especificidades não são apresentadas para negar tal aplicação, mas merecem cuidados a serem tomados para o êxito do processo escolar.

Na tentativa de apresentarmos os primeiros resultados obtidos na pesquisa desenvolvida em escolas públicas no interior de Minas Gerais, destacamos o perfil dos egressos partícipes, buscando focalizar o universo de análise para que, posteriormente, possamos nos aproximar ou nos distanciar, o que levou a reorientações que delimitam sua atuação profissional.

De um ponto de vista mais objetivo, pode-se dizer que há diversas interpretações dos(as) diretores(as) escolares no que diz respeito como a legislação é tratada, ainda que, em linhas gerais, ações educativas e políticas que norteie a instituição escolar em que eles trabalham.

Pela caracterização do tratamento dado à sua escola, o(a) diretor(a) “A” *julga as políticas educacionais ao fiel cumprimento das intencionalidades do Governo, não especificamente “aos anseios da gestão da escola”*. A ideia aqui expressa pela gestora, nos leva a deparar com um conhecimento muito raro em legislação e política, ainda que tenhamos um quadro avançado no PNEGEB.

A tentativa ou as possíveis razões que justificam seu ponto de vista relacionam-se, pela obviedade, a que tais políticas educacionais, considerando sua pouca contribuição com os recursos financeiros, se tornam inócuas para superar os problemas que envolvem a carência de insumos materiais indispensáveis à vida da escola.

Certamente essa situação esteja relacionada a um fator de ordem didático-pedagógica ou administrativo tendo em vista que como veremos a diante, as egressas trazem o PDDE como um programa que transfere recursos à escola para o

desenvolvimento de atividades educacionais diversas. Além disso, ela faz uma crítica sobre a escolha do livro didático: *“há tempos que a equipe escolar detinha diversas possibilidades de escolha dos livros que viriam fomentar o acervo da educação escolar local”* (Diretor/a “A”).

As egressas argumentam que com a mudança ocorrida na legislação brasileira, tem havido distribuição dos livros didáticos em todas as escolas com menos de 100 (cem) alunos matriculados. Para elas, essa medida adotada, perdeu o propósito educativo, pois não há mais escolha para sua aquisição. Com isso, o discurso das diretoras reflete a necessidade de serem mais participativas na escolha dos livros didáticos de sua escola e ao se depararem com as circunstâncias, percebemos que sua incapacidade de gerir a escola nesse aspecto, está posto de forma centralizada pelo FNDE que cerceia no seu trabalho a escolha dos livros didáticos da escola.

Com isto, as egressas afirmam que, na prática de gestão escolar, elas buscam: *“complementar os conteúdos teóricos que consideram necessários à formação dos estudantes da creche, buscando apoio na internet ou mesmo em materiais didáticos de livros com edições anteriores”* (Diretor/a “A”).

O(A) diretor(a) “D” contempla o Programa Mais Educação na gestão da escola em que atuou. Vale ressaltar que o Programa constitui instrumento de formação integral de crianças e adolescentes de escolas estaduais e municipais com baixo desempenho no Índice no Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A entrevista que realizamos não faz nenhuma menção ao impacto deste índice a sua gestão na referida escola, o que nos leva a crer que ela ao ser questionada sobre as políticas educacionais que poderiam influenciar sua prática escolar, destaca somente a importância do Programa para os estabelecimentos de ensino.

Percebeu-se também que o conhecimento apreendido no PNEGEB possibilita ações que influenciariam diretamente no processo de ensino e aprendizagem da sua escola. A ênfase que foi dada, na percepção do(a) diretor(a) “B”, está relacionada com as políticas de avaliação, constituídas de condicionantes políticos que, às vezes, dificultam as decisões sobre a vida da escola. Uma explicação que surgiu durante a entrevista e que me chamou atenção foi a possibilidade de análise do depoente sobre as ações concretas, considerando os resultados metodológicos das políticas avaliativas.

Depreende-se, com base nos relatos, que é notória a preocupação de sua ação e dos demais profissionais da escola em conformidade com os principais efeitos que o

Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica - SIMAVE vem apresentando. A relação que o depoente faz com a gestão escolar diz respeito às informações e indicadores da rede de ensino.

Ele considera os princípios que as fundamentam representados pelo padrão de desempenho das escolas (Diretor/a “B”). Ao estabelecer o paradigma de avaliação que estimule a cultura de participação na escola, o depoente ressalta que *“cada membro da escola tem sido avaliado de forma que possa acompanhar o desempenho de cada um. E salienta que o resultado das avaliações engloba o conjunto, ou seja, a integração do trabalho realizado pela equipe escolar”*.

Considerando que o Estado Regulador se instala e tem na avaliação o grande vetor para supervalorizar resultados para a melhoria da qualidade em educação, foram criados instrumentos para controlar e fiscalizar a responsabilidade dos dirigentes escolares pela avaliação a posteriori do desempenho tanto das escolas quanto das políticas educacionais.

O que podemos extrair nesse diálogo é que as possíveis soluções para gerir as contradições no âmbito educacional para um conjunto de situações não resolvidas e de condicionantes poucas vezes considerados adequadamente, alicerçada na qualidade em educação, trazem clara influência do Estado para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais.

Entretanto, o entrevistado faz uma crítica quanto ao retorno destas avaliações de forma que elas vêm enfatizando a medição do desempenho escolar. A ênfase recai sobre *“a coleta de informações sobre os alunos, professores diretores de escolas, o que, na visão do gestor, expressa em notas, levando em consideração os testes padronizados para a mediação de habilidades e aptidões de cada um”* (Diretor/a “B”).

Desse modo, o gestor afirma que a pontuação é vista como um todo, independentemente, de quem tenha aferido índices maiores ou menores de desempenho escolar. E esta constatação tem enorme impacto na gestão da escola, podendo afetar a organização escolar de forma a intervir de modo mais eficiente nos problemas de aprendizagem detectados.

O entrevistado considera *“insuficiente apenas a avaliação de aspectos quantitativos. Ressalta que para qualquer modelo de avaliação que se almeja aferir na gestão é preciso considerar as condições concretas da realidade da escola em que ela se situa”* (Diretor/a “B”).

Observamos que a crítica sobre a avaliação não significa ser contrário à maneira como o sistema avalia o desempenho escolar, mas deve levar em consideração o ambiente educativo, a prática pedagógica e as condições de trabalho de professores, entre outros aspectos que merecem ser apreendidos no sistema de avaliação.

Outro fato em destaque na percepção do entrevistado se refere à avaliação de desempenho profissional dos professores, não sendo questionados os padrões e indicadores específicos; possíveis de serem mensuráveis. Foi possível observar certa frustração no que tange aos resultados que fornecem informações adicionais sobre o desempenho do professor e que não induzem nem apoiam um plano de carreira adequado a seu desempenho satisfatório.

O que o entrevistado nos chama atenção é *“que o desempenho eficaz da sua avaliação e no cumprimento das exigências contidas nos critérios de avaliação até o presente momento nunca repercutiu em seu plano de carreira”* (Diretor/a “B”).

As políticas de avaliação surgidas como instrumento de controles estatísticos e testes estandardizados têm tido importante papel na orientação política central a ser cumprida pelas redes de educação de todo o país.

Estimulou-se uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados nas melhores instituições, deles merecedoras por direito, de acordo com o princípio da equidade. Sua aplicação foi justificada pela alegação de que, se tais mecanismos fossem capazes de incitar a concorrência no campo da iniciativa privada, “certamente” trariam resultados similares à produtividade e qualidade na educação (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003).

Entretanto, é notória a preocupação o que já vem ocorrendo nas últimas décadas sobre esta questão. Nesta direção há um conjunto de políticas de reestruturação da gestão e organização da Educação Básica pela implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino, visando à maior eficiência e produtividade.

O argumento central é de que ações do Estado gerencial e políticas educativas têm um caráter regulador, determinando, em boa medida, o trabalho docente. É importante também não perder de vista o caráter formativo e os objetivos da avaliação adequados a tais empreendimentos educativos.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2003), mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar novas gerações cuja missão deverá ser

preparar a próxima geração para conviver com riscos, incertezas e o inesperado, devido à defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional.

Não visamos a aprofundar essa discussão, mas gostaríamos de comungar com as discussões acima levando em consideração a necessidade de o Estado garantir o mínimo de condições de todas as formas a professores e gestores escolares, instrumentos que promovam um padrão de qualidade nas condições de trabalho, salário e pessoal motivado.

Uma questão abordada pelo(a) diretor(a) “C” e que me parece importante refere-se ao reconhecimento de que as políticas educacionais definem prioridades no interior da escola e trazem um conjunto de estratégias para sua consecução.

Tais políticas no Brasil colocam-se como um passo decisivo para mudanças para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar. Resgatar a discussão sobre este aspecto traz à luz as concepções norteadoras dos embates cuja complexidade implica o questionamento do papel e da função da educação e da escolarização e, particularmente, da gestão da educação (DOURADO, 2013).

Desse modo, o gestor escolar necessita assimilar ações de natureza técnica e administrativa que garantam a efetividade de tais políticas, justificando, assim, sua própria manutenção. Nesse sentido, é preciso apreender a materialidade com que a reforma educacional do Estado brasileiro em curso aponta, revendo o modelo de escola que deseja implementar. Torna-se também indispensável compreender as influências de fatores que tais contextos vêm a envolver estes profissionais na organização e na gestão escolar.

Segundo o entrevistado (Diretor/a “C”), as políticas de Estado articulam-se perfeitamente em detrimento das políticas municipais. Na visão dela, os municípios costumam deturpar as reais condições de implementação de suas políticas no que diz respeito aos processos de poder e enfrentamento, bem como à negociação de diferentes interesses dos profissionais da escola.

A favor da posição de que as políticas do governo sejam mais consistentes, ela nos apresenta dois exemplos que contribuem para a transformação da realidade da escola. Da análise mencionada, situam-se o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o caixa escolar. *A entrevistada argumenta que “o Ideb tem sido um instrumento de avaliação que pode contribuir para mostrar a atuação efetiva do gestor*

escolar”. Vale ressaltar que este índice visa a atingir médias nacionais em relação a testes padronizados que retratam a qualidade do ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas brasileiras.

Constatamos que seu interesse sobre o índice da sua escola se relaciona com a satisfação profissional mostrada por ela, expressa, em geral, por uma política de direcionamento do fazer pedagógico e administrativo na gestão escolar, para pôr sua gestão à mostra para si própria e para toda a comunidade escolar.

E para reforçar o debate, a entrevistada ficou muito aquém dos anseios do resultado da sua escola e, para observar o cumprimento ou não dessas metas, ela ressalta que, constantemente, conduzia uma simulação de avaliação interna da escola junto com a supervisão pedagógica. Compreendia, com base nas expectativas do desempenho, que a escola pudesse gerar supostamente, os motivos que poderiam elevar ou emperrar os resultados do Ideb.

Politicamente, é necessário que todas as escolas alcancem índices satisfatórios nos exames nacionais. Contudo, o reconhecimento da fragilidade educacional de muitos municípios tem ficado a desejar. Para criar condições necessárias à implementação de ações que visem à melhoria da educação, o Estado tem buscado por meio da crescente produção estatística a defesa de uma escola pública de qualidade. Essa disposição dá o tom de efetividade às políticas educacionais como extensão do fazer político e pedagógico para nossas realidades escolares.

Esse é o desafio no tempo presente. É evidente que se deve buscar melhoria para qualidade da educação básica, não pelo fato de já termos atingido a dimensão quantitativa como vem sendo apontado pelo Ideb. O controle das políticas desenvolvidas pelo Estado regulador tem mascarado, por meio de um discurso gerencialista, a promessa de uma escola de qualidade, o que tem feito com que muitas situações cheguem à escola com políticas de sentido mais impositivo, sem diálogo e sem resistência.

Considerando outro ponto, a ressalva do depoente está relacionada ao caixa escolar. Numa tentativa de explicação, ela parte da ideia que *“tal instrumento na gestão possibilita a captação de recursos e, simultaneamente, promove a realização de projetos de ação pedagógica”* (Diretor/a “C”).

Apesar de importante, o caixa escolar tal como consta no documento tem as instituições jurídicas, que têm como função básica administrar os recursos financeiros

da escola. O entrevistado mostrou certo descontentamento no que diz respeito aos recursos oriundos da União, que repassa aos estados municípios, sendo destinados às unidades escolares. A crítica que se faz diz respeito quanto ao repasse da unidade financeira executora do estado às secretarias locais de educação.

Para o entrevistado, a liberação de recursos feita pela secretaria local, que deveriam ser destinados às escolas públicas, acaba perpassando por trâmites legais, opondo-se radicalmente aos ajustes necessários à melhoria das condições de funcionamento da escola. Essa orientação, na sua percepção, continua a exercer forte impedimento no que diz respeito aos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino por parte da secretaria.

E os recursos financeiros estão na base do movimento em elaborar ações concretas em relação aos objetivos operacionais, pedagógicos e, administrativos da escola. E acrescenta ainda *“que tal fato o deixa impotente para solucionar a maioria dos problemas da escola, já que eles são condicionados por múltiplas determinações políticas para o alcance dos objetivos específicos da escola”* (Diretor/a “C”).

Contraria a essa posição a sugestão oferecida pela depoente que o dinheiro direto na escola por intermédio do caixa escolar tem sido muito importante para as atividades das escolas públicas e vem orientando o seu bom funcionamento. *“Qualquer mudança nas políticas do governo ou na própria secretaria decorrente desta tendência pode levar a mudanças significativas no trabalho do gestor escolar”* (Diretor/a “C”).

E de maneira geral, observamos que o trabalho dos gestores escolares é bastante variado. A ênfase sobre as questões relacionadas à prestação de contas, a supervisão de professores, a gestão interna da escola, a resolução de conflitos entre a equipe escolar, entre outros, expressa tensões aos nossos entrevistados.

Com isso, estão criadas as condições teóricas e práticas para a gestão das escolas públicas. Este movimento vem se afirmando e se baseia em uma concepção qualitativa que está no cerne da formação e vai garantir ao docente, em todos os níveis e graus, desenvolver o verdadeiro processo de ensinar, compreender, organizar e avaliar os procedimentos adotados para o pedagógico e para seu próprio trabalho.

Nesse contexto, a imprescindibilidade da concepção de gestão por Ferreira (2006) se apoia na convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para a formação do profissional da

educação, cujo redimensionamento do papel da escola, como agência de formação, deverá cumprir seu papel político-institucional.

Vale destacar o que se apresenta com caráter contraditório em relação às situações da escola, trata-se, na percepção dos nossos entrevistados, do fato de eles não receberem recursos financeiros do Estado para se manterem em bom funcionamento no aspecto técnico, administrativo, pedagógico, fixando programas educativos e reiniciando um processo de democratização da escola.

Essa questão se tornou significativa e tem colocado a tensão nas novas demandas contextuais colocadas no cotidiano da escola, principalmente quando o diretor de escola passa a ser avaliado pelo trabalho feito nesses espaços. E por outro lado, percebemos que se multiplica a preocupação com as formas de avaliação do aluno, do professor, da escola e da autoridade máxima da escola, o diretor, tendo em conta as deficiências existentes nos resultados educacionais ora apresentadas.

Tal constatação se baseia na força poderosíssima de poder, constituída pelo Estado a fim de pôr as decisões políticas e administrativas e suas implementações ao alcance da organização escolar.

Obviamente agora a responsabilidade recai sobre o gestor escolar com o poder local de interconectar as potencialidades políticas. E este gestor deve estar preparado para gerir as ambivalências e as soluções em relação a um conjunto de políticas no modelo de gerenciamento dos sistemas escolares, o que equivale a manter em cooperação o desenvolvimento de ações conjuntas. E para as funções diretivas do cargo do gestor escolar, o que importa é a forma de administrar o processo de responsabilidade de cada segmento escolar, visando à eficiência para o bom desempenho dos resultados mensurados.

O aspecto mais curioso deste processo está no fato de que, para cumprir tal função, nortear os objetivos do ensino e regular a lógica de ajustar a educação às necessidades políticas do Estado sob a alegação da premissa de qualidade, a descentralização pode significar a possibilidade de aumentar a participação de alguns indivíduos ou grupos para que possam se adequar às especificidades da realidade circundante.

Nessa linha de análise, os gestores devem agora se pautar também na autonomia da escola, o que vem resultando num deslocamento do centro de decisões do Estado para as instituições escolares por agora desconcentrar certas decisões e acolher

interesses e aspirações dos diversos segmentos da escola na condução de mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas.

É possível inferir que a importância destas tendências, atribuídas à gestão da educação no atual momento, fundamenta-se numa tentativa de articulação entre elas, que se constata quando se observam as orientações das propostas elaboradas no interior do trabalho dos diretores escolares. Por essas razões é que se busca uma maior integração entre elas, o que nos leva à reflexão no próximo tópico.

2.2. Descentralização, participação e autonomia: articulações e contradições na gestão da escola

Nesta seção, é apresentada a concretização do projeto de reformas recentes na educação brasileira da maneira como se deu, entre outros aspectos, por meio da descentralização das ações estatais para os setores sociais, que outorgam novas funções para a escola, destacando a dimensão da participação local e da autonomia para orientar a atuação dos profissionais da educação para as necessidades de mudanças na gestão da escola.

Sendo assim, pode-se supor que algumas situações podem evidenciar as fragilidades que dificultam e, até mesmo, podem vir a impossibilitar a atuação mais consistente da gestão escolar.

A partir do momento que há adoção de mecanismos de descentralização de funções e responsabilidades do processo decisório do órgão central para a direção da escola, a gestão da educação torna-se a base inspiradora de modernização da reforma educativa. O desafio seria de formular políticas de Estado para a educação com o intuito de conceber e adotar teorias e práticas de gestão capazes de conceber formas concretas de ações no cotidiano das instituições escolares.

Ao criar uma série de instrumentos políticos capazes de estabelecer uma sintonia com a educação, o Estado precisaria cumprir seu papel institucional onde ele não é efetivo. A frágil conexão em gerir os sistemas educacionais e escolares buscou estabelecer, para o campo educacional, presença ativa nas tomadas de decisões sobre os rumos relacionados aos aspectos da nova gestão pública, ou melhor, da educação escolar.

Desde 1996, as políticas públicas brasileiras, colocam como central importância a democratização da educação e da escola como princípio basilar para (re)estabelecer

coletivamente a tomada de decisões no desempenho dos professores e diretores escolares, dando dinamicidade aos processos e dimensões da gestão escolar.

Isso significa que uma visão de administração autoritária com poder centralizado nas mãos dos dirigentes da escola, sem a participação dos diversos segmentos que a compõem, ainda perdura nos sistemas escolares.

Se anteriormente havia processos de trabalho escolar nos moldes de posturas burocráticas e centralizadas, a prioridade passa a superar esta dualidade centrada na instituição escolar, acima de tudo, aprofundando os problemas educacionais brasileiros. Nesse ínterim, a gestão centralizada dos sistemas escolares é vista como obstáculo a ser superado, o que, segundo Castro (2004), enfraquece a escola como instituição, uma vez que as decisões que afetam seu cotidiano são tomadas por instâncias bem distantes da prática escolar.

Ao reconhecer a construção de uma gestão democrática da escola, uma profunda reflexão sobre a finalidade da escola tem servido como potencial para melhorar os processos e os resultados a serem alcançados pelo sistema público de ensino.

Componentes essenciais de uma articulação orgânica entre política, gestão e qualidade de ensino sintetizam a necessidade de mudanças na estrutura organizacional da escola graças a atribuições do governo federal nos níveis de estado e municípios. Houve, portanto, três aspectos metodológicos que se referem às condições de oferta educacional para interação entre os profissionais da educação e as práticas como desafio da política de formação.

Ao reconhecer na construção de gestão democrática da escola uma profunda reflexão sobre suas finalidades, esta adjetivação introduz três conceitos que revelam, a princípio, o desafio de conceber práticas escolares concretas em relação às políticas públicas. Mas vejamos detalhadamente os três aspectos - descentralização, participação e autonomia - que delineiam os princípios democráticos da escola e estão embasados num novo modelo de gestão gerencial dos sistemas de ensino, expressos na forma da legislação brasileira.

Temos assim inovações propostas por tais reformas do Estado que incorporam os ideais da nova gestão pública, ancorada em raízes profundas de modernização, dando aos educadores a base legal para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado.

Com o redimensionamento das funções do Estado, a descentralização assume um papel primordial nas políticas públicas. Ela passa a ocupar uma posição de destaque na agenda de mudanças do Estado brasileiro. Simultaneamente, precisou ser concretizada a descentralização como traço determinante do pensamento reformista à medida que ela aumenta a possibilidade de os entes federativos elevarem a eficiência governamental, sobretudo, fortalecendo a educação pública brasileira.

Nesse sentido, a ideia-força da descentralização vem acompanhada da aposta no fortalecimento da autonomia administrativa das redes locais e das unidades escolares, bem como do incentivo a uma participação mais consistente das comunidades escolares como afirmam Burgos e Canegal (2015). Para os autores, ao longo dos anos de 1990, o eixo descentralização-autonomia vai sendo ressignificado, com a crescente adesão a mecanismos de responsabilização associados a instrumentos de avaliação de eficiência escolar. De fato, a combinação entre o eixo descentralização-autonomia e o eixo responsabilização-avaliação está longe de ser tranquila e, no limite, a validação completa de um eixo pode cancelar a existência do outro.

Como eixos fundantes aos aspectos inerentes à nova gestão pública e para a formação de gestores e professores, foram necessários critérios que buscassem novas formas nas condições de trabalho, levando a equipe escolar a encontrar formas de atendimento a duas frentes que se complementam: a participação e a autonomia.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão e uma unidade social, na visão de Lück (2009).

A descentralização passa a ser considerada um meio para atingir maior eficiência e eficácia nos programas e ações para a desburocratização do poder público. Estabelece-se no sistema escolar a dialética da descentralização e da centralização, segundo a qual, por um lado, se tem um Estado em que a descentralização e a responsabilidade sobre as tarefas de prover a educação escolar se apresentam como medidas mais efetivas contra a fragmentação organizacional e de gestão.

Essa concepção descentraliza poderes e propõe encaminhamentos que assegurem a construção de espaços democráticos para que as escolas e seus profissionais operem com a autonomia e a participação em face do sistema político dominante. Seguindo esse parâmetro, Neto e Almeida (2000) afirmam que a

descentralização passa a ocupar posição de destaque na agenda de mudanças do Estado brasileiro, delineando para o redimensionamento do sistema de ensino novas formas de gerenciamento, com vistas ao aumento da produtividade.

Por outro lado, para a garantia da melhoria da qualidade em educação conforme preconiza o projeto de modernização da administração pública brasileira e a distribuição de poderes e responsabilidade entre os entes federativos e a escola, a proximidade entre os problemas educacionais e a gestão da escola vem sendo considerada razão para a descentralização de forma a prover todo o mecanismo de salvação aos interesses que as escolas devem atender.

Tal dinâmica em gerir os sistemas educacionais e estabelecer uma sintonia com a desburocratização do Estado aponta como um modo de redimensionar aspectos operacionais para as soluções dos problemas que afligem o sistema de ensino cuja tendência convergia para a adoção de um trabalho educativo nas escolas mais flexíveis, participativos e descentralizados, portanto, supostamente democráticos.

Desse modo, o conceito de descentralização apresenta-se como um traço determinante das reformas do governo federal, apresentado, então, como uma necessidade para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema educacional à medida que a descentralização aumenta a possibilidade de os entes locais executarem ações, mas que precisam de colaboração horizontal e vertical para elevar com maior potencial a eficiência governamental no país.

Essa essência de interesses por medidas descentralizadoras das atividades administrativas e pedagógicas bem como a autonomia da escola estão diretamente relacionada ao que se espera que a escola e seus profissionais nela envolvidos reconheçam nas políticas educacionais do Estado algumas tendências relativas ao atual modelo de gerenciamento público, levando em conta as potencialidades locais e posturas diferenciadas na administração das instituições escolares.

A descentralização nos moldes da educação implica uma proposta efetiva que atenda aos aspectos operacionais que busca apontar soluções para os problemas diagnosticados pelos membros da escola e propõe encaminhamentos coerentes com sua realidade. E o caráter político entendendo o processo educacional como formativo, pleiteando uma formação democrática para um ambiente escolar também democrático.

Sob nova roupagem, medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola, formação continuada de educadores, entre outras, ganham força

nas políticas educacionais. Essas questões aparecem presentes para a organização do trabalho pedagógico da escola como condições que poderão ser encontradas em efetivas soluções para os problemas que incidem sobre o sistema de ensino.

O principal argumento é que as escolas precisam ter mais autonomia para que seus diretores e coordenadores possam tomar medidas consideradas necessárias para melhorar a qualidade das escolas, adaptando-se às suas necessidades. Pressupõe, que para a construção da gestão democrática da educação, haja uma nova organização por parte dos envolvidos no processo educativo em que a participação seja conquistada e os interesses, debatidos diante das diversas situações escolares.

Nesse sentido, o movimento de reconstrução democrática vem acompanhado da autonomia da escola pública como política-estratégica para orientação básica da descentralização, com o objetivo de atingir diretamente as escolas, dando-lhes uma suposta autonomia. Isto é, para que se torne capaz de assumir todos os processos e ações participativos, promovidos pela escola.

A autonomia da escola, por sua vez, fundamenta-se na competência do gestor escolar para criar estratégias para possibilitar que as dimensões políticas, administrativas, democráticas e técnicas sejam exitosas e resultem na melhoria dos processos de gestão escolar. Diante de algumas habilidades necessárias para o cargo de gestão, Lück (2009) sugere que a participação inerente à gestão democrática pressupõe a necessária preparação e a organização que deem efetividade às suas ações, pois, segundo a autora, de nada adiantam as participações orientadas por objetivos pessoais e de pouco adiantam as participações desorganizadas e mal informadas.

Ao constatarmos que a autonomia da escola pública é resultante do processo de descentralização de competência e responsabilização entre os sistemas de ensino e seus profissionais que nele atuam, as mudanças desejadas no interior da escola dependem de características inerentes à própria instituição escolar.

Para Neto e Almeida (2000), a crítica principal indica que a descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização da ação estatal. Afirmam ainda que, muitas vezes, ela se apresenta apenas como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos num contexto em que o Estado deixa de ser o responsável direto pela prestação de serviços públicos sociais, incompatíveis com a lógica do mercado.

Para entendê-la, o foco principal encontrado está relacionado em propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais.

Consideramos que, no sentido lato, pode-se entender a gestão democrática como um espaço de descentralização do poder de participação e de autonomia das instituições por ser representativa do interesse e do compromisso da escola para uma visão de envolvimento local nas suas decisões. E é por meio dela que se busca articular os processos de gestão escolar com as políticas de formação de gestores escolares.

Diante do exposto, constata-se que as reformas educacionais caracterizadas por uma descentralização administrativa, visam a envolver outro marco ao redirecionar as políticas educacionais. Trata-se de estabelecer mecanismos que promovam a maior participação dos sujeitos no processo educacional no interior da escola e maior provimento da educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com tais políticas e interesses da comunidade escolar.

E outra realidade, sobrevinda com o processo de descentralização adotado a partir dos anos 90, estabeleceu uma maior autonomia para as escolas, implicando, com isso, também uma maior responsabilidade e competência dos gestores escolares para lidar com diferentes programas e ainda promover a gestão escolar democrática, sendo um bom líder, sabendo se comunicar e negociar, resolvendo problemas, trabalhando em equipe e instituindo o projeto político-pedagógico da escola e as instâncias colegiadas para a tomada de decisão, características estas que a formação inicial da grande maioria não abrange (LARANJO, 2015).

É nesse sentido que a modernização na gestão da educação traz abertamente a ideia de que a formação destes profissionais da educação é necessária para efetivar mudanças e definir orientações e os alvos a atingir. Implica proclamar precondições para as práticas efetivas na escola de forma a viabilizar serviços educacionais com bons resultados e sua vinculação a todo o investimento em educação pública de qualidade.

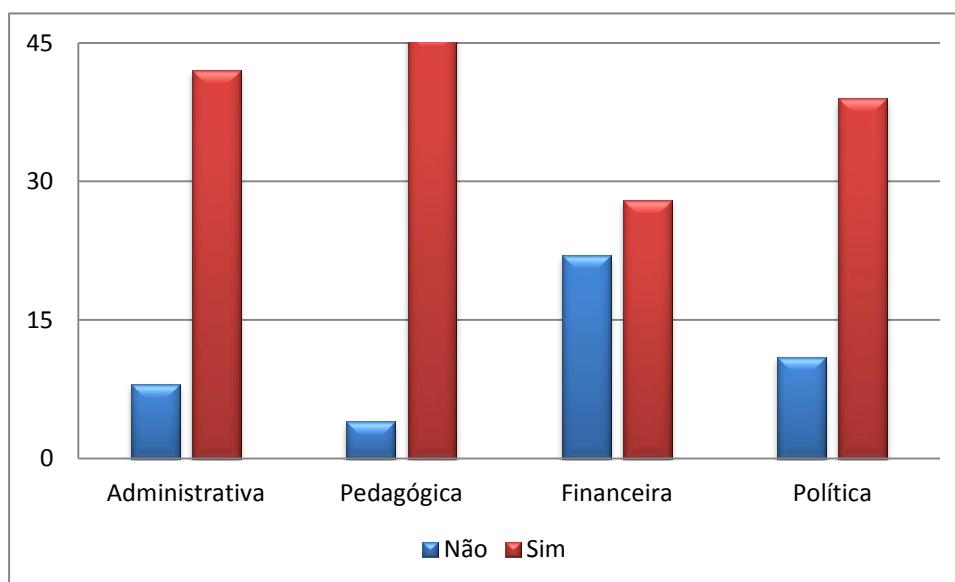
Na gestão educacional é evidente a defesa de dois eixos: a abertura da instituição através de um sistema participativo, flexível e aberto ao mundo que a cerca e a descentralização, que busca fortalecer a autonomia dos estabelecimentos, os estamentos,

umentando, assim, a flexibilidade para se adaptar às necessidades do meio em contínua mutação (CASTRO, 2004, p. 45). Desse modo, os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar, em geral, são agentes fundamentais desse processo, por isso precisam ser envolvidos no estabelecimento de programas, projetos e ações que afetam a produção do trabalho escolar, uma vez que devem ser concebidos como agentes transformadores da própria realidade em que atuam (OLIVEIRA, 2009, p. 239).

Sendo assim, o trabalho escolar exige de seus integrantes um posicionamento individual e social diante da situação-problema a ser estudada e resolvida e das atividades propostas para efetivar a mudança. Portanto, discutir gestão da educação é trabalhar com as intenções e desenvolver ações concretas. No delineamento desse perfil, a gestão escolar vem passando por grande transformação que busca se instaurar no trabalho do diretor escolar.

Nesse momento, o encaminhamento das medidas relacionadas à questão pedagógica passou a ter a dianteira em relação ao curso de formação e sua vinculação ao exercício profissional. Essa configuração que se instaura no âmbito escolar tem um agravante: o Estado não se compromete a fazer a distribuição do conhecimento útil requerido pelo contexto de todas as atividades, caso do financiamento público.

Figura 1- Atividades que tiveram impacto significativo na gestão após a realização do PNEGEB/UFV.



Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Podemos observar na Figura 1 que dos 50 participantes, a maioria considera que a atividade pedagógica tem impacto significativo na gestão da escola após a realização do curso Escola de Gestores, seguido da atividade administrativa e política. A prática efetiva de gestão evidencia que, na pluralidade de atividades escolares, as dotações financeiras pouco se destacam em relação às demais, apreendidas no PNEGEB. Tal fato foi percebido pela maioria dos depoentes que responderam ao questionário da pesquisa, o que contradiz com o contato com nossos entrevistados no campo empírico, com número bem menor. Trataremos desse assunto mais adiante.

Todas essas considerações iniciais chamam a atenção para a maneira como Paro (2015) concebe a direção da unidade escolar. Buscando na sua compreensão de que já dispõe o diretor de escola, é através dele que são definidas, caso a caso, as competências e as atividades necessárias ao exercício da autonomia estratégica, pedagógica, administrativa e financeira previstas no âmbito de suas atribuições, valendo a pena considerar mais uma vez que:

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição, que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática (PARO, 2015, p. 110).

Este movimento é orientado pela preocupação que se concentra nos aspectos fundamentais da participação dos profissionais da educação nos ambientes escolares. Considera-se que o processo de gestão, para ser democrático, só existirá se forem desenvolvidas na escola a autonomia e a participação de todos, de forma articulada e ordenada.

Para a criação de estratégias de engajamento e de descentralização de poder e atribuições que orientam a efetivação dos processos de gestão escolar, é preciso atentar para alguns aspectos relevantes face à descentralização de responsabilidades direcionadas às instituições públicas de ensino.

Discute-se a prevalência da ideia de que tem havido redução da ação por parte do Estado por uma série de obrigações relativas às políticas públicas no âmbito da educação. Ao transferir para os profissionais da educação a busca por soluções aos problemas no âmbito local, cria-se, por um lado uma aparente e relativa autonomia.

Todavia há que se pensar numa reforma gerencial que se delinea para essa nova conjuntura em ambientes escolares, que responde mais às ações da governabilidade estatal para atender as novas demandas contextuais colocadas no cenário das políticas neoliberais, já que esta ideologia não pode ser descartada nas formulações dessa nova fase de gerenciamento da educação de modo a melhorar a oferta dos serviços públicos.

Pela importância assumida diante da missão de prestar melhores serviços educacionais públicos e pela incorporação da noção de gestão por resultados e de qualidade em que deverão atuar, entendemos que nesse ponto tem sido dada prioridade à comunidade escolar novas formas de participação, legitimando uma nova identidade para a escola.

Evidentemente que, essas novas determinações passam a desempenhar sua função no processo educacional para que esta participação se realize e passe a ser a estratégica para o aumento da produtividade, da qualidade, da eficiência. Em consonância com a estratégia neoliberal, o “novo” modelo de gestão opera uma ressignificação de vários conceitos, abstraindo deles seu sentido sociopolítico:

A autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, não do poder de decisão (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

A municipalização do ensino tem sido apontada como uma das formas de compartilhar responsabilidades entre estado e municípios. Por esse mecanismo, de modo articulado entre o sistema federativo, pode-se efetivar um regime cooperativo na educação escolar. Tal compartilhamento é fundamental, porém as diferentes proposições presentes na atualidade no País em defesa da qualidade em educação determinam uma nova redistribuição funcional de responsabilidade para os municípios que se tornaram unidades autônomas da federação.

Isto significa que, nesta relação, as políticas de financiamento, a formação de professores e a avaliação educacional de cada escola nas respectivas regiões brasileiras e suas particularidades locais viriam a constituir um sistema educacional de sentido pleno por meio de recursos federais, políticas de melhoria da qualidade e outras iniciativas, pelas quais estados e municípios teriam garantias e arranjos participativos do

governo federal. Demandar uma multiplicidade de iniciativas no âmbito da educação perde sentido para os protagonistas da educação: professores, alunos e gestores escolares.

Uma das formas de comprovação disso diz respeito à análise de uma das proposições de municipalização do ensino, sustentada pela questão da distribuição de competências entre entes federativos. Oliveira (2015) considera, em primeiro lugar, que parte significativa da população brasileira se encontra em municípios com mais de 100.000 habitantes, onde o acesso ao centro de tomada de decisão nem sempre é fácil do ponto de vista físico-geográfico.

Avançando na discussão, o autor afirma que, mesmo nas cidades pequenas, onde esta proximidade de fato existe, para ser levado em conta como um argumento consistente, deveria se escudar na comprovação de que nestes municípios a gestão dos serviços públicos, que já estão a cargo do município, é de fato, mais democrática.

O importante a ressaltar é que o repasse de funções às organizações públicas não estatais não retira do Estado sua responsabilidade de controlar as políticas; pelo contrário, os governos precisam aumentar suas capacidades regulatórias (CABRAL NETO, 2009).

Segundo Rosar (2015), para certas conjunturas, pode ocorrer o deslocamento do poder do governo central para os governos locais, permitindo garantir a hegemonia dos grupos que detêm o seu controle, cujas políticas possam atender aos seus interesses.

Ao refletir sobre essa especificidade, a autora explicita sua posição ao afirmar que a descentralização pode significar a possibilidade de aumentar a participação não dos indivíduos em geral, mas de determinados indivíduos e grupos. Isso implica ação coletiva, política e pedagógica. Pensando que o gestor seja receptivo a elas, as influências dessas mudanças no cotidiano da escola fundamentam-se também no contexto político e social da federação brasileira.

A impressão que temos, para citar um exemplo, são os novos comportamentos originados dessas políticas educacionais vigentes, ao optar pelo atendimento à efetiva participação e comprometimento de todos com as atividades intra e extraescolares. Essas características perpassam a dimensão da organização do trabalho e das relações profissionais na verificação do impacto das ações e posturas nos processos e resultados a serem alcançados pelas políticas educacionais.

É o que se pretende com a implementação de resultados voltados para a melhoria de resultados educacionais na atualidade. Nesse contexto, é cobrado dos professores e diretores escolares um esforço maior nas dimensões pedagógicas, administrativas, técnicas e democráticas de sua atuação na escola.

A expectativa, então, é que na formação dos profissionais da educação, e no caso desta pesquisa, o diretor escolar possa contribuir de fato para a melhoria das práticas de gestão das escolas.

A investida na formação desse profissional é mais uma estratégia de envolvimento com os objetivos da organização escolar, orientando-o para uma atuação mais efetiva nas questões relacionadas aos processos decisórios e às práticas de gestão desenvolvidas no cotidiano escolar. Buscando vê-la através de suas potencialidades para empreender mudanças necessárias na gestão escolar, de forma a contribuir para a melhoria de práticas desenvolvidas na escola, pretendemos continuar o diálogo com diretores escolares que abordam temas relevantes para a pesquisa.

No próximo tópico serão abordados as políticas e os programas educacionais em gestão educacional que orientam a efetivação dos processos de formação do(a) diretores (as) escolares, entendendo-os em diferentes processos de gestão escolar que constituem o ambiente educacional.

CAPÍTULO 3 – O diretor escolar e a formação acadêmica no contexto das políticas/programas em gestão educacional

O diretor escolar sempre esteve inserido nos contextos de reformas educacionais por ter como especificidade de seu trabalho determinadas posturas visando a atender as demandas que surgem no contexto escolar. Desse modo, vem se intensificando a atenção sobre o papel e a importância da gestão escolar nos diferentes processos que constituem o ambiente educacional.

Observa-se que as incumbências do diretor escolar estão relacionadas às dimensões de atuação da gestão escolar, considerando o nível de autonomia estabelecido quanto aos aspectos pedagógico, administrativo, técnico e democrático da escola. Nesse sentido, a preocupação em torno do papel do diretor escolar e o sentido de como devem ser a prática desse profissional com o objetivo de atuar sobre a gestão da escola, que vem passando por algumas mudanças sendo a principal delas referente às políticas/programas educacionais.

Para melhor compreender o contexto em que tais políticas/programas educacionais se alinham com a gestão escolar, o MEC vem reformulando programas de maneira a contemplar de forma mais efetiva a capacitação de gestores da rede pública de ensino que irão exercer o cargo de diretor escolar para que as diretrizes estabelecidas fossem executadas por eles.

Fazer um diagnóstico para conhecer o que é esperado desses diretores escolares e sua atuação profissional nas escolas passou ser mais bem compreendida a partir da capacitação exigida para exercer sua função no cargo de diretor escolar.

Diante disso, na sequência, abordamos aspectos relevantes para compreender parte da realidade vivenciada pelos(as) diretores(as) escolares após a oferta das políticas de formação continuada em gestão escolar por meio do PNEGEB. Há ainda que se considerar, a partir desta proposta, a reflexão da prática e da teoria com base nos novos modelos de gerenciamento educacional e as dinâmicas de atuação por transformações significativas quanto a seu desempenho profissional na gestão escolar.

3.1 – As políticas/programas em gestão educacional, anos 1990 a 2000

A dimensão política constitui o referencial para nosso posicionamento nesta seção. A gestão educacional se circunscreve ao âmbito das políticas/programas para a Educação Básica e permite situar as propostas apresentadas pelos órgãos governamentais brasileiros visando a atender as novas demandas contextuais colocadas no cenário da formação do diretor escolar e o aprimoramento de suas concepções e práticas.

Na história recente do país em relação à gestão escolar, são várias as reivindicações históricas e as proposições de formação de gestores escolares fortemente assimiladas pelas políticas/programas educacionais no país, visando a lhes proporcionar o reforço formativo em consonância com a prática escolar em virtude das especificidades do seu campo de atuação.

Portanto, reconhecer dentro das decisões políticas das reformas educacionais que passam pela formação para melhorar a atuação do diretor de escola torna-se necessário para retomarmos a discussão nessa seção afim de maior contextualização e buscar conhecer a tendência marcante que está por trás de tais políticas.

Percebe-se que essas mudanças substanciais trouxeram novas exigências à gestão escolar, tornando-se necessária a reorientação de algumas práticas que redirecionem as dimensões pedagógicas, administrativas e democráticas na escola.

É por meio do diretor que a vontade política da escola se realiza. Segundo Burgos e Canegal (2015), a reconstrução do papel do diretor passa pela valorização do ambiente institucional da escola e daquilo que é central para sua autonomia, que é o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, vale dizer, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. Por isso mesmo, os autores afirmam que envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas é procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer.

E, para isso, não apenas será necessário um diretor com novas competências, mas também políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a “gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares” (KRAWCZYK, 1999, p. 147). Por isso mesmo, envolver os próprios diretores no

processo de discussão dessas políticas é procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer como nos mostra Burgos e Canegal (2015).

Assim, é notória a importância do papel do diretor escolar frente à implementação de políticas/programas educacionais oferecida para a sua formação e para o seu trabalho escolar. E mesmo que tais políticas contribuam para isso é importante salientar que também é tarefa da gestão escolar atuar de modo a fazer com que isso ocorra de modo mais efetivo e pleno.

Junto a esse movimento, estão programas de formação especializada para os gestores escolares, experimentadas na última década do século XX, atribuindo a estes profissionais a responsabilidade de atuar com liderança nesse processo, bem como oferecer às escolas subsídios para o fortalecimento institucional.

Desde 1990 foram propostas linhas de ações voltadas à gestão educacional. Enquanto o discurso da escola de qualidade se intensificou a partir deste período, recentemente questionam-se politicamente, por exemplo, os processos de avaliação existentes, bem como os procedimentos necessários para atingir determinados resultados na educação para melhorar os rumos do desempenho escolar.

Entre as diversas ações possíveis de serem empreendidas, destaca-se preparar a comunidade escolar para mudanças necessárias. Considerando a dimensão do trabalho que se realiza, o papel do diretor escolar é altamente relevante para iniciar tal processo, como um dos responsáveis pela disseminação de bons resultados em sua gestão.

Até pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como hegemônico era o de diretor tutelado pelos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento de ensino para determinar seus destinos e, em consequência, desresponsabilizando-se pelos resultados de suas ações e respectivos resultados (LÜCK, 2000). Isto pode ser um dos motivos que concorram para neutralizar os vícios autoritários do exercício da profissão docente, bem como estabelecer o controle da qualidade orientada para a mudança na organização e na gestão da escola.

Com isto, a necessidade de se preocupar com o rumo da gestão da escola e com próprio trabalho do diretor de escola torna-se o centro de implicações e de iniciativas políticas para qualquer mudança no processo de gestão escolar ao sentido que ele possa oferecer um compromisso com a profissão.

A ênfase na resolução de problemas no âmbito da escola em criar condições por uma série de incentivos relativos às políticas de gestão educacional escolar a busca de resoluções passam a interferir no contexto prático do fazer pedagógico e na aquisição de múltiplas competências que o profissional da escola possa exercer.

Para que se possam envolver em uma multiplicidade de aspectos escolares destinados a garantir as condições necessárias que promoverão a plena construção de melhoria na qualidade em educação e aos processos de gestão escolar, foram disseminadas várias políticas e programas educacionais incluindo medidas para melhorá-las. Nesse aspecto, houve ações importantes.

Para além das dimensões políticas, técnicas-democráticas nas mais diversas formas de manifestação que vêm sendo determinadas para atender as novas demandas contextuais colocadas no cenário da escola e a abrangência em que a gestão educacional vem sendo colocada sugerem uma forma mais indicada na apreensão de um emaranhado de múltiplas políticas/programas educacionais que se comprometem com a formação de gestores escolares.

A dimensão da formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola em que eles são produzidos e aplicados para nortear os processos de gestão escolar passam a seguir uma política educacional que lhes oferece referências para estruturar seu trabalho. Nessa direção, houve um conjunto de políticas/programas educacionais de reestruturação da gestão educacional que estabeleceram o tipo de sujeito que se quer formar.

Nessa necessária articulação, acredita-se que a preparação atual dos professores que poderão em algum momento de sua carreira profissional assumir o cargo de diretor de escola seja suficiente para as questões políticas e educacionais através da formação continuada, em consonância com o exercício da profissão no sistema escolar.

Desde 1996 as políticas públicas brasileiras colocam como central a importância da democratização da educação e da escola e dos modelos de descentralização da gestão colegiada dos sistemas de ensino com forma e instrumentos com potencial para melhorar o processo e os resultados obtidos pelos sistemas de ensino público pela melhor qualificação dos profissionais da educação e o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões administrativas e pedagógicas e no desenvolvimento de ações conjuntas.

É sabido que, no início dos anos 2000, observa-se com mais rigor um quadro de políticas/programas que reorientam uma regulação mais direta por parte do Estado, de forma a gerir a educação pública para o campo da formação de gestores escolares.

Freitas (2009) enuncia importantes posições que foram colocadas em debate e em que cada um deles atua visando à definição de determinadas questões interdisciplinares, em torno da formação acadêmica necessária como imperativo para elevar o status da profissão docente/gestor.

Argumenta-se que, a partir daquele período, o Brasil tem investido na formação e na atualização dos gestores e professores com o objetivo de melhorar o ensino público. Testemunharam-se muitos cursos, especialmente a distância, totalmente *on line* e semipresenciais, dirigidos a gestores educacionais, realizados nacionalmente em larga escala pelo Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e em cooperação com instituições de ensino superior, tanto públicas e quanto privadas.

No conjunto dos diferentes projetos e programas educacionais desenvolvidos com o objetivo de qualificação e formação docente no país, que oferecem diferentes oportunidades ao gestor escolar, concentramo-nos em quatro programas referência: o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED; o Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais (PROCAD); o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO; e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB).

Tais políticas/programas educacionais devem esclarecer, sobretudo, se as dimensões de gestão educacional estão alcançando os objetivos desejados, subsidiando, assim, a formulação, a manutenção ou a revisão de políticas públicas definidas para a educação, bem como podendo ajudar os diretores escolares que vivem a escola.

Ao conhecer um pouco do histórico de tais programas, não buscamos transcorrer toda a geração e sentido que cada programa formativo pretende implantar, nem fazer referências sobre eles na etapa histórica sobre a gestão, mas eleger as orientações que vão sendo constituídas sobre as exigências formativas e as expectativas de papéis a serem desempenhados pelos gestores escolares.

O importante destaque aos cursos oferecidos para gestores educacionais em exercício e a preparação de um contingente de professores partem de iniciativas realizadas nacionalmente em larga escala pelo Governo Federal, têm implicações na gestão da escola e visam a focalizar aspectos políticos e profissionais destes educadores.

Tendo como referência essas ponderações, a partir dos anos 2000, foram apresentadas reformas educacionais, objetivando políticas/programas que deveriam nortear a educação numa relação entre as formas de gestão até a formação docente, atribuindo importância aos processos escolares no contexto da participação de todos os segmentos da escola, na construção da gestão democrática e no financiamento, que favorecessem a qualidade dos sistemas escolares, com foco na Educação Básica.

Reconhecendo a fragilidade educacional de muitos municípios e de muitos resultados obtidos nos sistemas públicos educacionais, Freitas (2009) coloca os cursos oferecidos aos gestores educacionais pela importância em focalizar aspectos profissionais, políticos, técnicos e humanos, assim como as competências e as habilidades específicas. E nos mostra que vários são os aspectos que impactam nos resultados pedagógicos e educacionais na escola.

O forte argumento por ela apresentado como consequência do diagnóstico realizado no ano 2002 é que, pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), foram identificadas dificuldades e necessidades dos municípios com menor Índice no Ideb com justificativa de que, do desempenho muito inferior ao desejável, surgiu a necessidade de preparar gestores em exercício nos referidos municípios mediante cursos de extensão, uma vez que nem todos os gestores têm curso de graduação completo.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada pelo MEC, concentra seus cursos de gestão, como, por exemplo, nas Universidades Federais de Juiz de Fora, Paraná e Bahia, desde 2004.

A iniciativa do MEC teve como objetivo melhorar a qualidade do ensino básico, através do aperfeiçoamento da gestão educacional pública dos municípios. Neste sentido, foram promovidos cursos de formação continuada de gestores de Sistemas Municipais de Educação e de Unidades Escolares, de modo a lhes propiciar qualificação técnica adequada às atuais exigências da legislação educacional. Este programa está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Básica (SEB).

No caso da região nordeste, a Universidade Federal da Bahia – UFBA ofertou, como extensão universitária, o Programa de Formação Continuada de Gestores da

Educação Básica (PROGED) a gestores de sistemas de educacionais e a suas equipes, bem como a gestores escolares e também suas equipes.

Com tempo e recursos limitados durante quatro anos, o Programa foi encerrado em 2008. Uma questão que merece ser considerada na visão de Barreto (2007), que é importante frisar, diz respeito à descontinuidade dos diferentes cursos de capacitação.

A autora afirma que os projetos são concebidos por especialistas externos ao contexto escolar e, muitas vezes, são substituídos por outros ao sabor das mudanças governamentais, inclusive no contexto estadual. Além disso, argumenta que esta é uma característica da própria cultura educacional brasileira, segundo a qual a superação de problemas educacionais específicos pode ser alcançada por meio de projetos pontuais que não privilegiam o acompanhamento nem as avaliações dessas ações visando à sua continuidade.

A intensa mobilização no I Congresso Mineiro de Educação no ano de 1983 representou uma inovação na forma de elaborar e implementar a política educacional mineira. Barreto (2007) ressalta que a partir deste congresso, puderam ser constatados importantes avanços na democratização da política educacional mineira possibilitando a abertura de canais de participação de diferentes instâncias sociais e políticas na consulta aberta a professores, especialistas, funcionários, estudantes, pais e comunidade em geral, concorrendo para abrir caminhos e para introduzir uma discussão sobre dimensão política do fazer e da formação do profissional da educação mineira.

Eixos centrais da reforma educacional de Minas Gerais, correspondentes ao período de 1991 a 2005, e o contexto histórico e político que deu origem à sistematização e à estruturação de políticas voltadas para a capacitação de gestores escolares no Estado, como os projetos Procad e Progestão, se concretizam como enfoque de diretrizes político-educacionais para se conseguir o papel formativo articulado com o desenvolvimento profissional dos diretores escolares.

Constatamos que, na pesquisa feita por Barreto (2007), as propostas iniciais de ambos visavam a fortalecer concepções e práticas de gestão calcadas nos princípios da autonomia e da participação.

Os objetivos do Programa visam a fornecer aos dirigentes da escola pública informações básicas da legislação referentes à gestão da coisa pública, ao alcance de uma educação de qualidade, planejamento participativo, participação da comunidade escolar na definição de prioridades com base em diagnósticos, propondo metas

realizáveis. Visam ainda a coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PDE; a propor projetos especiais para áreas prioritárias definidas pelo Plano, contemplando ações institucionais definidas pela SEE/MG, e por fim, a analisar os princípios norteadores das ações de gestão escolar à luz das políticas públicas de Minas Gerais, para o setor educacional (SEE/MG, Relatório do Procad, s/d, p. 03).

O Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais (Procad), implantado em 1998 como um dos subprojetos do Pró-Qualidade, é produto de um acordo entre o Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial. Este projeto tem como meta o desenvolvimento do Gerenciamento Escolar cujo enfoque se refere aos princípios e práticas básicas de liderança, planejamento escolar, administração de recursos humanos e de patrimônio.

Inicialmente, o Procad foi concebido para atender diretores e vice-diretores das escolas de toda rede estadual e, posteriormente, estendido aos dirigentes das escolas municipais, inspetores e técnicos da Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica (DDAP) das Secretarias Regionais de Educação - SREs e a representantes dos órgãos municipais de educação.

Sabe-se que esta experiência deve inspirar outros programas de formação em função do cargo que o gestor escolar ocupa, frente ao enorme desafio de melhorar a qualidade em educação.

Felizmente, iniciativas nesse sentido têm despontado no Brasil nos últimos anos e apresentado resultados concretos. Não é objetivo deste trabalho avançar nas discussões e implantação do Procad integrado à formação do diretor escolar no recorte temporal pensado, não sendo sua proposta discutir o contexto de avanços e retrocessos orientados para a efetividade do Programa.

Dessa forma, torna-se possível analisar os dados e discutir o contexto de categorias que julgamos necessário para o diálogo com a realidade escolar que, demonstrem capacidade em garantir condições ao trabalho dos diretores escolares. Percebo que esse contexto também é marcado por outro Programa que se insere de forma “alternativa”, uma nova referência numa perspectiva de formação do diretor escolar.

Tal referência vai ao encontro do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), lançado em 2001 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que implementou tal programa como pioneiro no

Brasil por meio da educação a distância, sendo destinado à capacitação de equipes de gestões das escolas públicas estaduais em serviço. Ele foi desenhado segundo uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estado da Educação, na década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno.

Tendo como referência este entendimento, neste íterim, o Progestão começa a ser implantado no País, por adesão das Secretarias de Estado da Educação, concebido para ser utilizado de forma descentralizada, cujo objetivo central foi estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar. Trata-se de valorizar a prática profissional dos gestores escolares e a melhoria dos processos de gerenciamento como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno, passando pela formação continuada e em serviço das equipes de gestão escolar.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) aderiu a esse programa a partir de 2004. Desse modo, o Programa consiste numa ação de formação continuada em serviço, organizado na modalidade presencial e a distância para gestores escolares que atuam na rede pública de ensino em vários estados brasileiros. Alguns objetivos se destacam, entre eles, desenvolver competências em gestão escolar, como por exemplo, fortalecer o processo de democratização e a autonomia das escolas públicas, valorizar a prática profissional dos gestores escolares e em particular, estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar (Guia Didático do Progestão, MEC, 2001).

A proposta de capacitação tem se dado em parceria com instituições públicas e privadas, “pautada em questões vinculadas ao cotidiano escolar, sem deixar de lado os fundamentos teóricos e instrumentais da gestão escolar” (Guia Didático do Progestão MEC, 2001), e o foco principal encontrado está relacionado às questões internas da escola e ao atendimento às demandas das secretarias de educação e às responsabilidades burocráticas dos gestores.

Feita uma breve leitura do guia didático sobre os cadernos do Progestão e analisando como eles abordam a temática das avaliações externas, observa-se que eles tratam desse tema de maneira ampla, ou seja, apresentam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, informando o objetivo, o público-alvo a quem se destina cada avaliação, mas não detalham a leitura dos resultados dessas avaliações, suas peculiaridades, ou como nos

mostra Andrade (2012), é somente um momento descritivo da situação geral em que se encontram as escolas, não havendo aprofundamento e discussão sobre os conteúdos das situações que levaram a diferentes resultados.

Tendo em vista uma análise cuidadosa dos materiais do Progestão, detecta-se que as avaliações externas mineiras são tratadas nos intermódulos, que é um material específico produzido pela SEE/MG para o Progestão, conforme já mencionado anteriormente, que tratam de legislações e projetos específicos, próprios da rede estadual de ensino, e isso deve ser considerado fator positivo (ANDRADE, 2012).

O que nos chama atenção como foco específico de aplicabilidade do Caderno de Estudo voltado para a formação dos gestores escolares são os módulos, entre tantos outros temas organizados, que buscam organizar como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar, tendo com guia de tutoria Dourado e Duarte (2001).

Neste módulo, os autores buscam analisar uma questão crucial: como implementar processos de gestão escolar participativa? A busca por respostas a esta questão visa a abordar a gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino onde gestores participantes do curso tinham a possibilidade de participar desse debate e da construção de novas possibilidades de democracia.

Enfim, o objetivo geral deste módulo é propor uma reflexão sobre desafios, na esperança de contribuir para mudanças que promovam uma educação de qualidade, bem como analisar as possibilidades e os limites das experiências de gestão democrática e de participação, desenvolvidos na escola e no sistema de ensino em que o gestor escolar exerce seu trabalho.

Desde 2015, o Progestão deixou de ser implementado no estado de Minas Gerais. Não pretendemos aprofundar as razões pelas quais tal Programa encerrou suas atividades de formação. Mas é preciso reconhecer a intensificação de sua iniciativa como um programa nacional de capacitação de diretores escolares que abre a possibilidade de referência para os cursos posteriores que se servirão dele como guia para atividades de aplicação e questionamentos de entraves à sua efetividade.

Em consonância com os norteamentos anteriormente explicitados, todos aqueles Programas se articulam entre si, segundo a concepção entre a formação de gestores escolares, que vem cedendo terreno para interpretações, críticas e reflexões a um novo modo de ver o gestor escolar como agente interlocutor por meio do qual se legitimam os

processos de trabalho pedagógico, fundamentados em conhecimentos práticos e teóricos consistentes, considerados atualizações constantes daqueles que atuam nas escolas públicas.

O foco principal encontrado está relacionado às questões internas da escola devido ao fato de discursos em torno dos conteúdos trabalhados nos cursos serem destinados ao diretor escolar.

Desde 1990, Freitas (2009) nos mostra que a preparação atual dos gestores ainda não é suficiente para superar essas questões e as políticas têm oportunizado cursos de formação inicial e continuada para gestores de sistemas e de escola, mas os resultados ainda não são satisfatórios.

Esse quadro começou a alterar após a retomada das políticas de formação continuada nas organizações acadêmicas das IES, merecendo destaque sobre alguns pressupostos que emergem desse enfoque sobre a realidade escolar.

Freitas (2009) remete também a questões pessoais, a experiências vividas na família e na escola, ao estilo de gestão e de liderança, a recursos físicos e materiais, a condições de saúde e alimentação dos estudantes, como alguns exemplos que impactam nos resultados educacionais. Assim, para estabelecer uma nova forma de gerir a escola segundo as diretrizes político-educacionais das reformas, a gestão democrática deve ser implementada com a participação de todos, como sugere França (2009).

No contexto da formação a depender da área de gestão escolar, a grande questão que se coloca é a relação do objeto da disciplina com a problemática da realidade do mundo do trabalho e da vida escolar. Porém, nessas articulações, consideramos a pluralidade de políticas/programas em educação que estão em cena para definição do que seria o ideal de formação para gestores escolares e o conhecimento necessário que vem caracterizar o trabalho a ser exercido na escola. Lück (2000) evidenciou que a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. E ressalta que:

É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder feito pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 16).

Diante de tais desafios, reiteramos a importância do redimensionamento do modelo de gestão que deve primar pela gestão democrática e pela valorização de estratégias coletivas de trabalho na escola e pelos diretores escolares.

Tendo em vista continuarmos a refletir sobre esse modelo que pode, em muito impactar na perspectiva de formação defendida pelas políticas/programas de formação de gestores escolares, aos quais organizamos nossa discussão ao longo do texto, o destaque que sinalizamos para uma nova etapa de reformulação da formação para o exercício profissional dos diretores escolares no contexto da prática escolar está intimamente relacionado com o PNEGEB.

Oferecido com o propósito de despertar novas discussões face às necessidades de formação do gestor escolar, é importante a compreensão da definição dos instrumentos para construir um novo sentido para a gestão da escola. E não é estranho salientar que o PNEGEB é o cerne do objeto deste trabalho científico e que trazer para a discussão a formação do diretor de escola e de egressos do curso merece uma seção à parte, como veremos a seguir.

3.1.1 - O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB)

Na discussão anterior, apontamos referências sobre projetos e programas educacionais que se destacaram no compromisso com a formação de gestores escolares e que mais se aproximam das demandas do trabalho do diretor escolar.

Defendemos a necessidade de investir nessa reflexão visando a um discurso mais afinado com a preparação deste profissional, não se perdendo na grandiosidade ou mesmo na ambivalência daqueles Programas formativos.

O que merece nossa atenção e nos propomos a lançar algumas interpretações, destacando a necessidade de redimensionamento do modelo de gestão escolar, numa busca orientada à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho do diretor escolar, o que denotaria explicitar as reais situações por eles vivenciados, as quais passamos a discutir.

Considerando o desafio de conceber e adotar práticas de gestão capazes de dar forma concreta às políticas/programas do Estado para o cotidiano das instituições escolares, ao mesmo tempo, restringindo diversos cursos voltados à formação de gestores escolares, devemos considerar como grande diferencial para preparar gestores em exercício na rede pública de ensino o PNEGEB.

Estudos conduzidos por Costa (2012) apontam que o PNEGEB foi formulado em 2004 e implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do Inep. Esta constatação remete à avaliação do projeto piloto feito por esta instituição ao frisar que a reelaboração do PNEGEB tem como referência o estudo feito sobre as políticas de formação de gestores escolares ao analisar, de forma comparativa, cinco programas voltados à formação deste profissional, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Progestão e Proged, vistos alguns detalhes a respeito anteriormente, e o próprio Programa Escola de Gestores da Educação Básica, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP).

O exposto pela autora nos remete a integrar o contexto em que surgiu o Programa EG, ou seja, parte da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, com base na concepção da gestão democrática, na perspectiva da inclusão social e na emancipação humana, tendo por objetivo básico contribuir para a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar com qualidade.

Apesar dos inegáveis avanços em torno do grande interesse por parte dos órgãos públicos aos programas de formação dos gestores escolares, o PNEGEB, tem sido a

mais pródiga na análise dessa matéria, apontando instrumentos educacionais de intervenção na realidade escolar, estando na agenda do dia de todos os envolvidos na gestão da escola.

A pertinência da formação prevista pelo PNEGEB pode ser vista como recentes políticas/programas em educação para cada uma daquelas dimensões, à medida que determina uma sólida formação de gestores escolares da rede pública de ensino na concretude de ações para o alcance da qualidade como um dos maiores desafios a serem enfrentados na educação brasileira, com ênfase na capacitação em/para seu exercício profissional.

Nesse sentido, nos apoiamos na suposta correspondência direta entre a formação e a realidade escolar. O fato coloca, sob as novas exigências específicas que o diretor escolar deverá preencher o cargo na gestão escolar, visando, por meio da construção de novas atitudes posturas e habilidades, à possibilidade de superar a fragmentação das novas possibilidades no âmbito do gerenciamento escolar e fazer avançar relações educacionais que promovam a melhoria da qualidade em educação.

3.1.2 – O Programa na UFV

O PNEGEB vem sendo desenvolvido em regime de colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com ampla rede de universidades públicas. Registramos aqui, a contribuição da UFV na oferta do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, considerando a expansão na oferta de Ensino Superior e para a consolidação da política de formação continuada de gestores escolares.

O perfil do profissional que o PNEGEB deseja formar destaca a ampliação de diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas. Essa forma de pensar as políticas/programas tem como preocupação a nova atuação esperada pelo diretor de escola ao atendimento às novas demandas. Nela, emerge, em um momento importante no cenário educacional, o processo de (re)democratização do país, tendo clara a participação do diretor de escola e sua equipe nos processos de tomadas de decisões conjuntas na escola.

A ideia é que a própria escola seja um lugar de formação profissional, pelo fato de, sobretudo no contexto de trabalho, os professores e demais funcionários poderem reconstruir suas práticas, resultando em mudanças pessoais e profissionais, na visão de

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Nesse sentido, as formas de organização e de gestão da escola como um todo abrem um leque de oportunidade ao trabalho coletivo como condição ímpar para a efetiva democratização da escola.

Como nos mostra Paschoalino (2017, p. 317), “*o fazer gestor subteme a coexistência dos parceiros de trabalho*”. E não podemos deixar de revelar a marcante tendência com que se considera o papel do gestor escolar frente às condições concretas na organização das atividades pedagógicas, administrativas e técnicas, que assegurem um trabalho mais harmonioso. À luz dessa orientação das atividades escolares, definem-se critérios, em particular, do legislar o executar as ações traçadas nas propostas políticas.

Os argumentos alicerçados decorrem do papel predominante que as formas de gerir a escola deverão contemplar, relacionadas boas práticas educativas. Um ponto a ser examinado, parte da ideia de que o diretor de escola tem hoje grande número de iniciativas destinadas ao desenvolvimento de seu trabalho no contexto escolar, inclusive documentos legais como marco propulsor em relação às questões que envolvem a escola pública. Sob esse aspecto, contribuições relevantes foram apresentadas pelos egressos do curso Escola de Gestores.

Tabela 8 - Entendimento sobre a base legal da Gestão Escolar.

Base Legal	N	%
Conselho Escolar	1	2,0
Gestão Democrática	26	52,0
Habilidade para o cargo.	1	2,0
Legislação Nacional, Estadual e Municipal	10	20,0
Projeto Político Pedagógico	11	22,0
Regimento Escolar	1	2,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

O entendimento sobre o que os participantes consideram como base legal da gestão escolar, Tabela 8, obteve as seguintes afirmações: a maioria, 52%, se concentra na gestão democrática; 22%, no projeto político-pedagógico; 20%, na Legislação Nacional, Estadual e Municipal; e 2%, no Conselho escolar, habilidade para o cargo e regimento escolar.

De forma unânime, os participantes apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar a base legal da gestão escolar. O motivo que percebemos para efetivação de suas práticas de gestão escolar está relacionado às pequenas ações

realizadas nas escolas, de certa forma, controladas pelas determinações legais da função que cada diretor(a) escolar tem a cumprir. Sendo assim,

A gestão escolar se constitui em uma dimensão e em um aspecto de atuação dos seus agentes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade etc.) que objetiva promover a organização, a estrutura, o planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o crescimento e o avanço das questões socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, que são as escolas (Egresso do PNEGEB/UFV).

Seguindo essa orientação, os entrevistados consideram que: *“a base legal da gestão escolar deveria estar pautada numa legislação nacional, estadual e municipal para reforçar e dar subsídios à ação do gestor”*. É nessa possibilidade que encontramos, em vários momentos, menção a novas práticas de gestão e novas exigências para o exercício do cargo do(a) diretor(a) escolar. Após determinação das legislações brasileiras, eles trazem no bojo de suas afirmações à possibilidade de integrar na gestão da escola o princípio da Gestão Democrática, garantido na Constituição de 1988, na LDB e em outros documentos importantes que formam a base legal da gestão escolar.

Percebemos na fala de um dos entrevistados que: *“O gestor trabalha de acordo com Leis e normas que vão além de sua vontade...”* (Egresso do PNEGEB/UFV). Desse modo, o desafio de conceber e adotar práticas de gestão capazes de dar forma concreta às políticas educacionais no cotidiano das instituições ainda apresenta um distanciamento entre as leis de educação e a realidade escolar.

Sander (2009) nos apresenta algumas limitações e distorções da legislação em matéria de democratização da administração da educação brasileira. Segundo o autor, o legislador falhou ao restringir a gestão democrática ao ensino público, numa clara demonstração da influência da lógica do mercado no processo legislativo. Afirma também que o legislador falhou ao não prever, nas disposições sobre a autonomia escolar, a transferência de efetivo poder de decisão e apoio financeiro às escolas.

Com essas colocações, identificamos do que se espera do(a) diretor(a) escolar mediante aos desafios apresentados. Afirmam que: *“a Gestão Democrática, se cumprida efetivamente, envolve todos os outros elementos supramencionados”* (Egressos do PNEGEB/UFV). Existe uma vasta argumentação para que eles possam

que através da gestão democrática alcançar uma educação de qualidade. A busca por esse papel se inicia quando:

A gestão escolar deve ser o mais democrática possível, visto que tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, seus recursos materiais e também financeiros. Além disso, tem sob sua responsabilidade a promoção do ensino/aprendizagem, articulando-se com as famílias e proporcionando assim, um processo bem democrático de integração (Egresso do PNEGEB/UFV).

Consideramos essencial esse papel a ser desempenhado pelo(a) diretor(a) escolar, tendo em vista que a base legal da gestão escolar requer participação da equipe para melhor atender as necessidades da escola em seu contexto. Mostra-se necessária que:

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, tais como o colegiado, comunidade escolar e equipe escolar, que venham considerar a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino, seja municipal, estadual ou federal de cada instituição (...) é na participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação), seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática (Egresso do PNEGEB/UFV).

Essa especificidade da função do(a) diretor(a) mantém com frequência de análise a gestão democrática e o Projeto político-pedagógico da escola, em relação a decisões acerca dos processos educacionais. Um dos entrevistados apresenta uma explicação a ser seguida no contexto escolar: *“temos que delegar poderes e dividir responsabilidade com consciência de que não detemos o saber e não somos uma ilha. Democraticamente, penso ser a melhor forma de liderar em qualquer gestão”*.

Buscando ser mais sucinto sobre o argumento dos entrevistados, o ponto que nos interessa reforçar é que a escola pode ser dirigida pela ótica da equipe escolar. Reforça ideia de que: *“o Projeto Político-Pedagógico é um documento em que estão traçadas todas as ações e estratégias para fazer funcionar o político e o pedagógico de uma escola e vai envolver toda a comunidade escolar”*. Além disso, argumenta que: *“uma*

boa gestão necessita de base legal, legislações do país, para que se possa desenvolver o Projeto político-Pedagógico da comunidade escolar” (Egressos do PNEGEB/UFV).

Toda tomada de decisões que reflete seu interior lhes permite aprender a pensar e a desenvolver de forma espontânea o Projeto político-pedagógico. Frente ao posicionamento dos egressos de que o PPP é a base legal da escola, alguns elementos são necessários para sua implementação, tais como a gestão democrática, a atuação, a responsabilidade e a participação efetiva de seus agentes e a promoção do ensino e da aprendizagem dos alunos. Tal afirmação pode ser assim delineada: *“a proposta de Gestão Democrática ou outro tipo de gestão deve estar inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. O PPP é o documento que vai trazer a base legal para os gestores”* (Egressos do PNEGEB/UFV).

Contribuições relevantes têm sido a base e a finalidade da ação educativa para a construção do projeto político-pedagógico da escola. Daí, passaram a fazer parte do PNEGEB questões como estas, no sentido de fortalecer as atribuições do diretor escolar, assim, os efeitos intencionalmente pretendidos e almejados pelo Estado merecem reflexão.

Paschoalino (2017) sugere que há uma tendência crescente de gestores escolares passarem a ocupar funções antes designadas. Um novo perfil de gestor começou a ser delineado na oportunidade de uma gestão renovada. As ações do professor e do gestor escolar frente à totalidade de seu trabalho se ampliaram ao romper com os limites da sala de aula. A autora afirma ainda que não poderíamos deixar de considerar que a formação docente tem sido historicamente estruturada sob uma lógica organizacional que espelha o processo de divisão técnica e social do trabalho em nossa sociedade.

Assim, as dimensões política, técnica e democrática vêm sendo dinamizadas e adquirem peso significativo para essa nova concepção de gestão e em relação ao papel a ser exercido na função de gestor escolar. E o que podemos constatar é que as políticas/programas educacionais se limitam, em particular, ao gerenciamento da educação levando em considerações o desenvolvimento de funções e capacidades para que o diretor assuma novas práticas cotidianas que o influenciem no exercício da função por ele desenvolvida.

Não podemos deixar de considerar como os debates políticos tão áspers têm sido a inspiração para ampliar o espaço de atuação do Estado. A necessidade de melhorar a direção da escola como propósito a resolver a crise dos serviços públicos do

Estado e da educação passou a imprimir a esse ente mudanças significativas em relação à sua forma de organização e de gestão. Inclui-se também no debate educacional, a centralidade do debate de acordo com os posicionamentos políticos e sociais que se estruturam em função de estabelecer formas de expressão dos conhecimentos que se colocam em articulações tecidas nas experiências escolares.

O êxito de uma escola de qualidade vai além dos mecanismos institucionais de gestão, compreendendo parte substancial dos processos políticos a ela inerentes, que tornem viáveis e necessários instrumentos de intervenção para se chegar à qualidade esperada. Seriam necessários professores bem remunerados, ótimas condições de trabalho, adequada formação docente, enfim, estratégias comuns e objetivas para o exercício dos profissionais da educação. Assim, estariam preparados e motivados a acreditar na relevância do papel que desempenham na escola.

O que poderia ser expresso pela abertura de diálogo com vontade política do Governo Federal e legisladores e dos atores sociais da educação para ajustar os padrões mínimos de gestão educacional, que cada vez mais apontam para orientações respaldadas em princípios políticos para se obter o eixo estruturante da ação do Estado, de forma a potencializar seus efeitos.

Muitas das ações empreendidas colocam como central a importância da democratização da educação e da escola enfatizando o potencial para melhorar todo o processo de gestão pela capacitação deste profissional da educação. São ações que integram hoje a formação de professores e de gestores da Educação Básica como linha de ação prioritária na promoção de mudanças na escola que ao definir iniciativas e apoio ao fazer pedagógico da escola, tais políticas/programas educacionais buscam uma legitimação qualitativa e de desempenho nestes espaços para dar suporte ao método de organização e gestão das unidades escolares.

É fundamental inserir na formação oportunidades de vivência de situações escolares que, de forma intencional, busquem operar as mudanças necessárias para promover o nível de qualidade da educação. Em primeiro lugar, há o discurso da falta de qualificação apontando para a necessidade de uma melhor formação docente.

Nesse complexo emaranhado de questões escolares que temos evidenciado, é notório reconhecer a tentativa de aproximação que reflitam os dilemas de uma realidade concreta. Curiosamente, as posições políticas que as ancoram têm tomado como referência a tentativa de democratizar a escola pública.

A importância da formação continuada está atrelada às atribuições do diretor escolar para sua efetivação. Cabe pôr em evidência, todavia, que a ênfase crescente do Programa Escola de Gestores, voltada à formação de gestores escolares, preconizada no gerencialismo na Educação Básica que se destina com vigor aos nossos dias merece uma discussão mais extensa como se segue.

3.1.3 – O gerencialismo na Educação Básica como política

Como vimos anteriormente, o estímulo ao desenvolvimento do modelo de gerencialismo na Educação Básica tem se revelado, em nosso país, em políticas/programas de formação docente que destacam aspectos de orientações estratégicas em relação à nova concepção de gestão educacional.

Nas relações estabelecidas entre as atribuições do diretor escolar e o gerencialismo na Educação Básica reside nossa reflexão, tendo em vista que contempla novas abordagens e novas propostas de trabalho educacional.

Trata-se de uma temática relevante para a instituição escolar como tentativa de romper em definitivo o modelo tradicional de administração de orientação burocrática e racional na escola. Entretanto, não podemos passar em branco sem voltar à questão da profissionalização docente que parece afetar um contingente cada vez maior destes diretores, incluindo novos acenos ao atual marco de formação continuada.

Recentes estudos vêm confirmando a visão da necessidade de uma série de requisitos de atuação no âmbito do trabalho do diretor escolar. Consideramos, nesse sentido, reforçar a importância de procurar constantemente no contexto escolar desses diretores, as condições e as percepções, entre outros aspectos, combinar a formação acadêmica realizada pelo PNEGEB e a realidade vivenciada na escola, pois:

O trabalho do gestor escolar distingue as diversas dimensões que o constituem, enfatizando o caráter pedagógico da gestão escolar, compreendendo que o gestor escolar é primeiro um educador e que a gestão da escola é um espaço de aprendizagem democrática (COSTA, 2012, p. 57).

A gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, estadual e municipal. Além disso, cabe frisar que desde 1990, a gestão da escola vem sendo objeto de debates entre

diferentes setores sociais. Essa identificação fica bastante visível na responsabilização que o diretor de escola pública tem hoje.

As prioridades das reformas educacionais reforçam o novo papel que os governos democráticos acentuaram a partir dos anos 1980, estatuidando que o diretor escolar, tem sido o principal agente para ativar novos programas educacionais da área.

Ao tratarmos do tema gerencialismo é possível perceber que a gestão centrada na pessoa do diretor implica sua liderança para mobilizar sinergias da comunidade escolar. Além disso, pressupõe autonomia e responsabilização individualizada, com consequências para professores e diretores na busca por resultados no desempenho dos alunos e escola (CAMPOS e SCHEIBE, 2012).

Por conseguinte, como funcionário do estado ele deverá promover ações garantidoras do sucesso e da qualidade da educação escolar e quando necessário, ajudar no replanejamento das atividades pedagógicas, administrativas, técnicas e financeiras da escola.

Para a redefinição do gerencialismo na educação pelas reformas educativas no País, a alteração do preparo do gestor escolar e a profissionalização de sua formação, é necessário reorientar as atribuições do diretor escolar, o que, segundo Campos e Scheibe (2012), é buscar a resolução de problemas e o bom uso da dimensão técnica da gestão, procurando atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos.

A figura do diretor não mais cabe gerir a escola por métodos autoritários. Em exercício na função, ele deve desempenhar questões administrativas e pedagógicas que compõem a prática cotidiana. Considerando esse entendimento, a ênfase nessas dimensões deverá basear-se na participação da comunidade escolar de forma sistemática em prol da autonomia, da gestão democrática da escola e da formação de professores.

É interessante observar numa breve incursão tanto na Constituição Federal brasileira de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394 de 1996, que, ao fazer referência à legislação abordada no país, ela se reveste de relevância social e política por ser uma iniciativa que orienta os programas de formação continuada docente, tendo como eixos os processos de organização e gestão da educação.

No que se refere ao que está previsto na CF, a gestão das escolas públicas brasileiras no Art. 206, quanto a LDB em seu artigo 3º, inciso VIII, ressalta que o

ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática. Especificamente, o Art. 14 desta lei ressalta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as peculiaridades locais e com base nos princípios da participação dos profissionais da educação na produção do projeto pedagógico da escola.

A proposição fundamenta-se na constatação de que, a partir da LDB de 1996, há de se conceder aos educadores e à comunidade escolar os elementos básicos para a conquista de novos espaços para seu exercício no cotidiano da escola, tanto na estatal quanto na escola privada, para fazer frente à construção da gestão democrática.

Um estudo desenvolvido por Aguiar (2004) mostra que, no Brasil a questão da gestão do sistema educacional ganhou maior relevância no processo de formulação do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, ocasião em que os problemas concernentes à profissionalização dos gestores estiveram em foco. Essa preocupação, vale ressaltar, fundamentava-se, principalmente, na necessidade de atender às orientações estabelecidas na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (PROMELAC V), realizada em Santiago, Chile, em junho de 1993. Uma das teses centrais aprovada, então, pelos Ministros da Educação das Américas, integrantes desse Comitê, foi a de profissionalizar a Ação nos Ministérios de Educação e em outras administrações educativas.

Considerava-se, no âmbito do MEC, que havia necessidade de superar as práticas clientelistas, a incompetência e o tradicionalismo das ações administrativas, cedendo lugar a métodos administrativos e posturas atualizadas, norteadas por critérios que levassem em conta a eficiência ética e a equidade dos poderes públicos no encaminhamento de soluções para os problemas historicamente acumulados. Impunha-se a renovação de posturas e métodos (idem, p. 195).

Trata-se, na realidade, de uma mudança de concepção e de prática administrativa de modo mais eficiente e econômico das necessidades educacionais da população, sobretudo, racionalizar, ou melhor, profissionalizar Ministério, Secretarias de Educação e os órgãos municípios de Ensino e dar-lhes uma organização (idem).

Dourado (2008) sinaliza para o campo educacional a ideia de que os problemas encontrados nas escolas são decorrentes, sobretudo da má administração. Muitos das questões atuais nas últimas décadas defendem a aplicação de métodos e técnicas da chamada gestão flexível no âmbito da escola. Esse movimento tem como base que tal

argumento se funda nas teorias de gestão/administração e vem sendo designado por alguns estudiosos como gerencialismo, muitas das vezes para se referir à adoção de ferramentas da gestão empresarial na educação.

Para além das expressões que nos auxiliem a compreensão desta afirmação, encontramos em Paro (2011, 2012, 2015) um dos mais citados referenciais para o estudo da administração escolar e do diretor escolar, quanto o assunto é escola. São campos que, por muito tempo, vêm largamente difundindo a defesa de procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão da empresa capitalista.

Neste ponto específico, cria-se uma disputa pelo poder na escola explicitamente ou não, em que as pessoas agem na/sobre a escola pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos do processo de gestão escolar (SOUZA, 2012). No que concerne à figura do diretor, trata-se de questionar a atual situação em que ele acaba sendo um simples preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder (PARO, 2015).

Repensando a nova fase do modelo gerencial, anuncia como meta produzir o professor/gestor a capacidade de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria como nos afirmam Shiroma e Evangelista (2003). As autoras constataam que o que está em jogo é *“a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção de nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos”* (p. 89).

Trata-se de uma discussão, muito mais do que respostas definitivas, que mostra possibilidades que precisam ser analisadas, questionadas e problematizadas.

De acordo com Campos e Scheibe (2005, p. 8), o gerencialismo no campo educacional, diferentemente do modelo de administração que lhe antecedeu, *“é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional (...)”*, visando, sobretudo, ao argumento das autoras *“operar uma transformação na subjetividade dos educadores por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle, que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”*.

E bem recentemente, com o discurso do processo redemocratização da educação, muda-se o termo a que se refere o administrador escolar para gestor escolar como aquele profissional a ter mais disposição ao movimento contrário aos aspectos

burocráticos e autoritários, com o intuito de promover uma escola democrática e participativa junto aos segmentos escolares.

Segundo Paro (2011, p. 29), levar em consideração as condições que propiciem ao educando fazer-se sujeito na prática pedagógica escolar envolve, entre outras providências, dotar a escola de uma estrutura que esteja de acordo com essa prática democrática sendo, portanto, o problema que se apresenta, ou seja, que configuração deve ter a estrutura da escola se ela adotar, como objetivo a ser atingido, a realização da educação como prática democrática.

Nesse sentido, afeta sobremaneira o trabalho do diretor escolar responsável por gerir as demandas que forem surgindo no interior da escola. E é de grande relevância para atingir determinados fins na gestão da escola, cuja função está pautada nos moldes do modelo gerencial utilizado e novos padrões de qualidade em educação que vêm sendo estabelecidos.

Fiorini Filho (1996) nos ajuda a buscar uma resposta à questão sobre quem é o diretor de escola pública hoje. Ele afirma que a escola tem sido vista como *“uma instituição com características peculiares, razão pela qual não se pode aplicar a ela globalmente a teoria da administração, sendo necessários ajustes e mudanças”* (p. 33).

No entanto, ao retomar a análise sobre as novas concepções do gerenciamento da educação, o autor ressalta que:

Nas formas atuais de gerenciamento, o diretor de escola não é mais um elemento isolado no topo do poder, mas parte de um todo coletivo, de um sistema interativo que considera a existência do “outro” e a autonomia conquistada está sujeita a um conjunto de regras, normas e leis que orientam o trabalho escolar internamente e em relação aos órgãos do sistema educacional e instituições sociais (FIORINI FILHO, 1996, p. 43- 44).

Com essa afirmação, o autor começa a delinear a ideia de que o diretor não está sozinho e de que existem outros sujeitos envolvidos nos processos de gestão escolar. As discussões atuais de educadores sobre a possibilidade de participação e democratização na educação giram em torno das especificidades do trabalho do diretor escolar e seguem buscando respostas para os desafios a inúmeras atividades a ele atribuídas.

Ao pensarmos que o diretor escolar é responsável pela execução de ações num processo de tomada de decisões coletivas no interior da escola, o acompanhamento do

seu trabalho é uma das atribuições mais importantes para que se consagre a prática no cotidiano da gestão escolar.

As orientações do PNEGEB como pressuposto da atual configuração de gestão escolar no que diz respeito à participação dos diretores escolares nos processos de tomada de decisão na escola e das diferentes maneiras como eles ocorrem na escola parecem ser justamente o caminho para discutir as diferentes dimensões existentes no interior da gestão escolar.

Por outro lado, o trabalho do diretor de escola confere maior amplitude a todo o conjunto de atividades escolares para alcançar bem suas finalidades, a começar pelas mudanças significativas no fazer pedagógico da gestão escolar e na presença de efetivação das políticas de formação.

Para compreender o trabalho do diretor da escola a que se propõe o Programa EG, oficialmente, dar conta de aprimorar a formação do gestor das escolas públicas, a intenção das discussões a seguir busca compreendê-la sob distintas reflexões em torno de dois eixos, quais sejam gestão e formação de professores, os quais articulados entre si atribuem ao trabalho do diretor de escola uma nova proposta política de gestão.

3.1.4 – A dimensão da formação acadêmica do diretor escolar

Nesse contexto, o discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover mudanças na cultura da escola. Compreendemos, então, que, a partir dos anos 1980 as ações para formação continuada de professores no Brasil foram intensificadas e têm sido consideradas como estratégia fundamental para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Isto mostra que tanto a formação inicial como continuada dos professores têm implicações amplas para as escolas.

O campo que hoje se trava no debate nacional sobre a formação de professores em cumprimento a determinadas exigências em caráter de aprimoramento, aperfeiçoamento, habilitações ou qualificação, sejam quais forem os termos desencadeados à sua formação profissional, eles são orientados pelos parâmetros das reformas educativas.

Há uma questão central que naturalmente ocorre na função a ser exercida na direção escolar. Professores e possíveis candidatos a futuros cargos de diretor de escola precisam de uma bagagem formativa para que possam disseminar boas práticas de

gestão. Entretanto, há uma translação da profissão do professor em sala de aula para o cargo de direção. Isso é fator determinante para o trabalho futuro em gestão escolar tendo em vista que as habilidades práticas e a competência a serem desempenhadas precisam de uma articulação profissional.

Levando em conta tais considerações, parto da compreensão, então, de que o diretor, como qualquer outro profissional, passa a ser considerado essencial em nossa análise, pois é no exercício da direção que ele dará conta das dimensões da gestão escolar e compreenderá o rol extensivo de conhecimentos adquiridos no curso EG sobre aspectos administrativos, técnicos e financeiros inerentes ao trabalho concreto de sua atuação.

A necessidade de modernizar a gestão educacional na direção de uma formação sistemática e qualificada ao exercício profissional dos docentes faz florescer um novo processo de escolarização, de atualização profissional e de conteúdos curriculares, como ponto de partida para o trabalho escolar.

No contexto desses embates políticos, não podemos deixar de recordar o que Paro (2015) já nos coloca como desafio de pensar o papel do gestor escolar: diretor ou gerente? O autor nos mostra que no que concerne à figura do diretor trata-se de questionar a atual situação em que ele acaba se constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder.

No que concerne a novas alternativas de administração da escola básica, o autor nos mostra que é preciso contemplar maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo que se constitui chefe geral de todos. Para ele, o diretor deve ser um educador que leve avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida coma dimensão democrática e na formação integral do ser humano-histórico.

Assim sendo, a construção desse ideário na educação escolar traz sinais de um novo caminho de inovações decorrentes da proposta democrática. Avançar para esta conquista tem sido o desafio que nossos diretores de escola terão que enfrentar na concretização de seu trabalho.

Com base nos estudos feitos sobre o tema, a formação de gestores escolares tem sido uma estratégia para melhorar os processos de gestão escolar. O esforço que hoje se

desenvolve para os sistemas educacionais é marcado por grande interesse na formação de gestores escolares e para a democratização da gestão escolar.

Paschoalino (2017) reforça a ideia de que ela precisa ser efetivada tanto no nível acadêmico quanto na construção do próprio trabalho pelo grupo que o exerce. Frente ao panorama descrito, outro ponto que segue na contramão diz respeito ao estudo realizado por Freitas (2009), afirmando que grande parte dos gestores educacionais brasileiros ainda não tiveram a oportunidade de estudar de forma sistemática e formal como gerir a educação pública, como destaca o Inep, que identificou fraco nível de escolaridade destes gestores e uma distribuição irregular dos graduados e pós-graduados no país.

Os dados levantados pela autora mostram que, em 2004, a maioria dos gestores de escolas básicas com pós-graduação continuava localizada no sul do Brasil. Os dados sinalizavam que 394 gestores de escolas de educação básica não haviam concluído o ensino fundamental e 838 o tinham apenas completado. Dos gestores licenciados, pouco mais da metade (53,18%) tinha pós-graduação, desses 18.613 (ou seja, 58,27%) estavam no sul e sudeste do Brasil. O norte e o centro-oeste continuavam apresentando, na época, índices menores com relação ao nível educacional dos gestores.

Por último, o enfrentamento dos problemas colocados ao debate interno da escola supõe que a formação acadêmica daria suporte aos dirigentes escolares, alguma condição real de aplicação dos conhecimentos necessários a serem efetivados sobre o trabalho do gestor escolar. Isto equivale dizer que este profissional deve buscar atualização constante propiciada por órgãos públicos, o que, por sua vez, implica um movimento permanente de repensar e agir sobre as novas ações e posturas, que contemplem os processos pedagógicos a partir da prática e em confronto com a teoria.

As políticas de formação docente que estariam na esteira das reformas educacionais em curso no país passam a constituir um movimento de ampliar oportunidades formativas a estes profissionais da educação, bem como garantir as condições para efetivar ações concretas em direção à escola. Além disso, são vários os desafios que eles passam a enfrentar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996 (LDBEN), traz um dos estímulos à formação do gestor escolar no país. Em seu artigo 64, a LDBEN/96 dispõe que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional [...], será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BRASIL, 1996).

Considerando que o artigo 67 da LDBEN/96 (que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação pelo sistema de ensino) traz, em seu §1º, que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (BRASIL, 1996). Assim sendo, os cursos de licenciatura deveriam contemplar em seus currículos disciplinas referentes à gestão escolar, a exemplo dos cursos de pedagogia.

A formação continuada é um tema que ganhou expressiva relevância na década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei número 9.394 de 1996, que instituiu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Tal medida foi criada para suprir as deficiências da formação inicial dos profissionais, considerando as necessidades encontradas no ambiente escolar e o saber do professor no seu cotidiano profissional (BRASIL, 1996). Assim, a formação continuada é uma estratégia educacional direcionada para a melhoria de qualidade das escolas públicas brasileiras.

Desse modo, a agenda política se viu diante de atos legais pautados na adoção de reajustar a legislação como forma de se organizar e de atender regularmente a objetivos e finalidades que deveriam nortear a formação docente, o quanto mais próximo do fazer cotidiano na unidade escolar.

Segundo Gatti (2008), evidencia-se a necessidade de a formação contínua complementar a formação inicial como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os desafios a que estão sujeitos a escola e os sistemas de ensino. Contudo, salienta que as iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional têm sido vistas como programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços de conhecimentos, tendo estes programas, na maioria das vezes, a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais.

Se colocarmos em pauta a problemática da implantação de cursos de formação de professores, veremos como um fator limitador desse investimento, na visão de Lück (2000), é o baixo retorno de programa de capacitação de profissionais da educação em termos de transformação da realidade, levando ao distanciamento entre teoria e prática, o que se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas

de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações simuladas, por dramatizações, ou estudos de casos e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade e das concepções teóricas tratadas.

No âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para a formação que venham contribuir para o desempenho profissional, gostaríamos de ressaltar a parte das discussões nesta seção, o redirecionamento de um novo programa formativo voltado para a gestão escolar. Essa perspectiva está associada à formação continuada, considerada um dos direitos dos profissionais da educação, tornando-se requisito indispensável ao exercício profissional do docente e do gestor escolar.

Embora reconheçamos a importância e o direito à formação de todos os profissionais da educação, há que se considerar os esforços envidados pelo Governo Federal na tentativa de promover políticas de formação a esse público. Embora a formação de gestores escolares tenha se tornado uma temática central nas discussões do cenário político brasileiro, o debate tem outro foco, visto que as demandas de maior apropriação de conhecimentos científicos e sistematizados se dão para os níveis que ocupam lugar de destaque no exercício da profissão.

Recentemente, o PNEGEB, se do ponto de vista teórico deve ser tomado como fator crucial na determinação do fortalecimento da escola e de mudanças significativas na prática de gestão escolar, bem como sobre sua efetividade, é o que buscamos investigar. Conforme se pode inferir dos objetivos do Programa e dos pressupostos da respectiva estratégia, esta proposta de curso está sustentada em uma concepção de educação como processo construtivo e permanente, implicando no(a): a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar (BRASIL, MEC, 2009).

A breve explanação que se trata o PNEGEB, nos leva ao entendimento de que o objetivo básico é contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica, com qualidade social, sobretudo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor/gestor (BRASIL, MEC, 2009).

Nesta conformidade, o PNEGEB assume a prossecução de alguns princípios orientadores, entre os quais busca envolver o diretor e o vice-diretor de escola nas questões educativas que fazem parte da sua realidade. O fato é que, no bojo dessas discussões, os profissionais da educação são convidados a participar de forma mais ativa da vida nas escolas, pois são eles que experimentam e vivenciam, no cotidiano escolar, a efetividade de práticas de gestão escolar.

Assim, um prisma de expectativas se abre frente às novas demandas para a gestão da educação. O PNEGEB foi criado, também, para expandir e interiorizar a oferta de curso de educação superior a todos os diretores de escola da rede pública de ensino e vem sendo desenvolvido em Instituições de Ensino Superior do país.

Tal cenário contribui, sobremaneira, para ressaltar a importância da ação formativa no tocante ao cuidado e à aproximação com o trabalho do gestor escolar. Nessa direção, envolvê-los numa formação que os aperfeiçoe em suas ações pela aquisição de novos conhecimentos, passa a ser um desafio amplamente perseguido pelas políticas/programas de gestão da Educação Básica.

Considerando esta constatação, vê-se que, diante das demandas de formação continuada que atendam aos anseios e às necessidades de gestores escolares, aproxima-se uma tendência de formação que vem sendo construída pela valorização da escola como locus do fazer docente, tornando-se produtores de conhecimentos que conduzem a mudanças significativas na sua atividade profissional.

Assim, a formação passou a ser considerada fundamental para a viabilização de cursos institucionais com o objetivo de dar suporte a uma política pública para educação, que se estabeleceria numa parceria entre União, Estados e Municípios em ações conjuntas entre os entes da federação, buscando imprimir a esse ente mudanças significativas em relação à sua forma organizativa, propondo novas formas de organização e de gestão para atender às novas demandas contextuais colocadas no cenário das políticas formativas.

Coerente com esse entendimento, elege-se como corolário: *a formação de professor é estratégica como forma de profissionalizar o docente, “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo* (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 88, grifos no original).

A formação pretendida é, pois, de um profissional capaz de contribuir efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação, visando

ao comprometimento de um projeto educacional em constante transformação social. O argumento fundante desse movimento é garantir condições necessárias para efetivar ações pedagógicas e administrativas direcionadas à escola, pondo em questão o papel do professor e do diretor para que possam contribuir com a melhoria do processo de gestão de escolar.

Esse cuidado é assinalado pela necessidade de impulsionar a adoção de uma postura investigativa aos gestores escolares por vários processos de organização na esfera de decisões em seus vários aspectos, a exemplo da possibilidade de uma administração democrática na escola emergindo, assim, para a efetividade da política de formação de gestores para as escolas públicas da Educação Básica.

Essa é, portanto, a diretriz inspiradora do atual modelo formativo que se busca implementar no PNEGEB. Trata-se de mudança de competências e atitudes, não apenas de simples aquisição de conceitos que vêm sendo propostos pelo Programa. É de se esperar que o egresso possa promover a integração da comunidade com a escola; planeje e implemente o projeto político-pedagógico com a participação de toda comunidade escolar, (re)construa a gestão democrática da escola, estabeleça práticas de tomada de decisões coletivas, além de ampliar habilidades e atitudes para resolução dos problemas da escola, e entre outras providências, na base dos imperativos do PNEGEB.

Ao mencionar a relação ou a situação de trabalho exercido na sua gestão e a formação obtida pelo PNEGEB, no Quadro 5, identificadas várias situações escolares no que diz respeito a cada percepção dos egressos pela realização do curso formativo e que, atualmente, estejam trabalhando ou que desejavam vir a trabalhar na direção ou vice-direção da rede pública de ensino.

Quadro 5 - Relação formação, desempenho profissional e práticas de gestão

Após participar do curso oferecido, o(a) senhor(a) acredita que conhecimentos adquiridos foram suficientes para seu desempenho profissional? Faça uma relação entre o que aprendeu na formação e o que coloca em prática efetiva na escola como gestor (a).	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) “A”	Sim, relaciona conteúdos das políticas e gestão (principalmente PDDE e o PPP) diretamente relacionados ao campo da prática profissional.
Diretor(a) “B”	Em termos, relaciona conteúdos da gestão democrática e inclusão social relacionada ao campo da prática profissional.
Diretor(a) “C”	Sim, relaciona conteúdos da gestão democrática da escola diretamente relacionados ao campo da prática profissional.
Diretor(a) “D”	Sim, relaciona conteúdos da disciplina Direito à Educação diretamente relacionada ao campo da prática profissional.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Ao observar o Quadro 5, percebe-se que, de modo geral, a qualidade da formação e do curso foi considerada muito boa pelos entrevistados.

A primeira entrevistada, o diretor(a) “A” tentou buscar na disciplina de Política e Gestão alguns instrumentos que reforçassem, ou melhor, que indicassem uma resposta ao que lhe foi perguntado. Apesar da dificuldade de mencionar as disciplinas ministradas durante o curso e sem muitos argumentos, a gestora teve ajuda da supervisora pedagógica presente na entrevista, lembrou-se do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

As egressas argumentam que *“foi um programa efetivo na prática de sua escola. O motivo por elas apresentado está relacionado com o conhecimento teórico aprendido durante o curso sobre tal programa”*. Para elas, foi interessante:

O estudo sobre o PDDE e o projeto político-pedagógico, pois, que na implementação em sua gestão, havia elementos não conhecidos principalmente referentes aos instrumentos administrativos e pedagógicos a serem adotados na creche (Egressos do PNEGEB/UFV).

Nesse cenário, o PNEGEB vai ocupando papel estratégico nas escolas, na medida em que muitos casos acabam por redirecionar espaços de participação de deliberação, como os conselhos escolares, em unidade executora. Um dos limites

interpostos ao Programa se refere à estruturação de unidades executoras nas unidades escolares, o que em muitos casos, tem resultado na instituição de entes privados como gestores de recursos das escolas públicas, em detrimento de outros atores, como os conselhos escolares (DOURADO, 2007).

O(A) diretor(a) “A” destaca também a importância do funcionamento do Conselho Escolar na democratização da gestão escolar e como instrumento de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Vimos que, ao destacar tais instrumentos necessários à gestão escolar, podemos constatar que:

As egressas conseguiram aprimorar o conhecimento pedagógico durante o curso na definição de prioridades, relativo a qualquer problema da escola. Neste componente, vimos a efetivação de participação local e a legitimação desta representatividade de forma a favorecer a prática de gestão escolar, visando ao cumprimento dos diversos pontos de vista do grupo que está envolvido na creche às grandes linhas do PPP (Diretor/a “A”).

Outro aspecto ressaltado por Dourado (2007) é que o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares tem por objetivo contribuir com discussão sobre sua importância nas instituições escolares e visa, ainda, a fortalecê-los. Constituem, desse modo, espaços coletivos de deliberação, assumindo o papel de órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas.

Para as egressas, o PPP fornece a base da escola. E durante a realização do curso, as condições dos materiais didáticos sobre como implementar ou reformular o PPP da escola foram compatíveis com a realidade de nossa escola. Esta afirmação leva a crer que na gestão da creche tem havido um bom clima de trabalho por parte da gestora. As características apontadas foram percebidas pelo entrevistador à medida que as egressas descreviam as atividades que envolvem as reuniões escolares junto aos professores, pais e comunidade escolar como um todo, ressaltando a não participação dos alunos já que se trata de alunos com idade de zero a cinco anos.

Essa maneira de atender todos os envolvidos na creche favorece as peculiaridades de conciliar os interesses coletivos com os assuntos das escolas, considerando o caráter intencional das ações por eles propostos e com a tomada de decisões levada a efeito, o que dá muito peso às formas participativas dos membros da creche.

Assim, precisamos considerar o contexto real desta prática escolar marcada pela construção da gestão democrática desta instituição. O que segundo nossas entrevistadas tal visão busca *“alcançar os objetivos pedagógicos e administrativos à medida que cada alternativa ou proposta vai sendo discutida e mencionada no PPP”* (Diretor/a “A”). É oportuno ressaltar que a participação daqueles segmentos junto à gestora da creche pode ajudar na identificação de problemas pedagógicos que nem sempre são percebidos e se refletem na sua própria prática.

Esta participação significa, na visão de Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola articulados com caráter mais interno da escola como meio de conquista de sua autonomia, dos professores, alunos, constituindo prática formativa.

O diferencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola vem sendo colocado como novas perspectivas de criar e consolidar mecanismos de democratização na escola pela construção do seu projeto político-pedagógico, o que segundo Dourado (2013, p. 112), *“é imprescindível para o estabelecimento de suas premissas de atuação, objetivos e propostas, pois sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da escola”*.

Essa forma de resgatar a participação e o apoio de professores e dos diretores escolares visando a propor alternativas para rever a melhoria dos serviços escolares prestados reflete o papel decisivo e se mantém válida como forma de garantir o comprometimento no processo decisório da escola.

O debate trazido pelo(a) diretor(a) “B”, ao mencionar o conhecimento apreendido no curso da EG faz menção às políticas de educação inclusiva e à gestão democrática, sendo a segunda, de conteúdo teórico mais apreensivo. Discutir a questão da inclusão na educação, por meio de estudos recentes, foi mais uma forma da responsabilidade crucial na concretização de políticas e de apoio do poder público aos anseios da escola em que atua.

É algo ainda em fase inicial de construção, mas deixa transparecer o sentimento fundamental de reconhecimento que abrange inclusões com que realizam seu trabalho. Percebemos na escola em que o egresso vem exercendo seu trabalho na vice-direção, o forte compromisso com o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes que dela necessita. O trato com a inclusão está, portanto, presente na tomada de decisões da

escola tendo em vista o crescimento constante de matrícula de alunos com alguma necessidade especial. Por isso, seu relato considera:

A promoção da inclusão social do ponto de vista do acesso à educação escolar efetiva ações concretas e, sobretudo, a articulação rotineira e planejada entre os professores de cada disciplina e a necessidade de professores de AEE designados para trabalhar com os respectivos estudantes (Diretor/a “B”).

Esse cenário complexo pode possibilitar o envolvimento e a colaboração da equipe na direção de uma postura mais reflexiva sobre a prática de cada um. O egresso reconhece que *“a escola tem avançado em infra-estrutura no que diz respeito a ter salas de aula mais plurais para o atendimento a estes alunos”*.

Destaca que falar de educação inclusiva recentemente não decorre política pública, mas, sim do alcance de “situações” escolares empreendidas pela equipe escolar nos embates e perspectivas da demanda que se coloca para as escolas e para a política educacional brasileira, com urgência cada vez menor.

Constatamos que, ao mencionar estas afirmações, o(a) diretor(a) “B” menciona que *“o grande desafio é encontrar janelas comuns na necessidade de políticas públicas que busquem preparar a escola, educadores e educadoras para lidar com essas questões”*. Apresenta-se ainda como balizador para as políticas educacionais no país e conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar, de maneira a atender a todos na medida em que cada um precisa, ao mesmo tempo, situando-as entre suas prioridades e contemplando-as na perspectiva da inclusão social e da cultura dos direitos humanos.

Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico formador, cuja direção está, portanto, condicionada à natureza da instituição social, que é a escola ou o sistema educacional. Portanto, *“a direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva de um projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer”* (FERREIRA, 2013, p. 137). Por isso devem estar em pauta duas dimensões que se interpenetram na perspectiva de Paro (2015):

De um lado, a explicitação e a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários (p. 109).

Para fortalecer a reflexão, o(a) diretor(a) “C”, ao nosso questionamento inicial, reconhece também que *“o curso da EG foi significativo para sua formação. Sempre resgata a forte presença da gestão democrática no período em que exerceu a gestão na escola em questão”*. Partindo dessa ideia, a egressa busca exemplificar detalhes sobre a prática escolar por ela exercida, mencionando a tomada de decisões como instrumento de gestão democrática.

A questão inerente à autonomia escolar diz respeito ao incentivo à escola para buscar recursos junto à comunidade. Ao definir a realização ou não da festa junina na escola, partiu do princípio de que a decisão no coletivo seria o mais justo e viável. Pode parecer simples, mas constatamos no argumento da egressa que, ao assumir a gestão da escola, ela por sua vez, não tinha o diálogo, o compartilhamento de ideias, bem como os diretores anteriores ao seu mandato não tinham posturas mais democrática e efetiva na tomada de decisões da escola (Diretor/a “C”).

Segundo a perspectiva adotada pela egressa, a autonomia do gestor escolar mantém fortes nexos em diferentes ações e em suas múltiplas esferas de implicação. A egressa afirma que *“poderia adotar uma postura mais autoritária e enérgica no que diz respeito à imposição de alguma ação na escola, para serem bem compreendidas e acatadas pela equipe escolar”*, mas reconhece que, em um contexto democrático ocupa um importante espaço nos debates e no diálogo na tomada de decisões em sua gestão. E complementa que *“a postura burocrática e autoritária não lhe conferia superar todos os obstáculos a ela apresentados”*. E pensando desta forma, a egressa reconhece que:

Se antes de assumir a gestão da escola ela detinha uma cultura de individualismo em que cada membro da equipe escolar tinha uma postura e visão diferente dos demais. Não havia consenso entre eles. Nem sequer diálogo. Desse modo, afirma que com sua atuação a escola tomou outro rumo e se tornou mais participativa e democrática (Diretor/a “C”).

Tais comentários nos fazem recordar como essa possibilidade é importante pois denota as lacunas formativas existentes que estariam na esteira das reformas

educacionais em curso no cenário brasileiro. Há de se observar que a maioria das iniciativas no campo da gestão escolar repercute na crítica das atuais funções do diretor, o que segundo Paro (2011, 2015), deve ter presente a contradição em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática têm sido concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação, nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover a educação, a qual, é por excelência, como ele mesmo ressalta uma ação democrática.

Do ponto de vista do(a) diretor(a) “D”, o Direito à Educação foi uma disciplina marcante na sua formação. Nesta abordagem, a egressa elabora uma discussão bastante diversificada. Ora apresenta a participação da equipe escolar, ora as políticas educacionais e o financiamento como elementos essenciais à sua gestão. E ao mencionar a garantia do Direito à Educação, a gestora discute o PPP como um instrumento de trabalho por ela produzido. Destaca sua importância para a gestão da escola, mas ressalta que há um desafio a ser enfrentado.

Trata-se do apoio concreto de sua equipe escolar que ainda, na tese da tomada de decisões na escola, precisa repensar posturas e interesses pessoais que afligem os interesses da escola. Portanto, observamos que a egressa traduz o PPP como ferramenta essencial para que ressignifique sua gestão (Diretor/a “D”).

Interessantes as situações vividas pelos nossos entrevistados. Com isso percebemos, em linhas gerais, todos os princípios norteadores do Direito à Educação no que diz respeito às legislações, decretos ou acordos nacionais internacionais que poderiam ajudar a identificar na percepção dos egressos elementos que se associa ao exercício da profissão que não foram contemplados.

Os egressos reconhecem os papéis que devem desempenhar considerando a função educativa da escola, situando-se no contexto de práticas democráticas e participativas da escola que os ajudam a configurar novas dinâmicas e estratégias que realcem, e entre outros aspectos, as práticas escolares de sua gestão.

É desejável, nesse quadro de análise, que os embates travados entre a gestão do Estado em cumprir seus objetivos políticos rearticula o papel do diretor de escola em atingir padrões de gestão de qualidade.

Todo esse contexto conduz a uma nova maneira de evidenciar teoria e prática que almejam definir um novo modo de agir, sabendo que professores e gestores são simples executores de propostas educacionais a eles direcionadas. Desse modo, passou a ser delineado que, para agir, o gestor escolar deveria dotar-se de ampla formação, com o intuito de atender as peculiaridades de cada contexto escolar específico do qual faz parte.

O ponto de discussão que merece ser levantado e compreender a importante tarefa de produzir uma reflexão crítica sobre a formação do diretor de escola se reflete em conhecer os mecanismos plausíveis que levem de fato a melhorias significativas na condução do trabalho deste profissional. Assim, a nosso horizonte, é importante conhecer os elementos internos da gestão escolar para que sejam postos em prática sob a percepção dos gestores escolares possibilita e também conhecer as dinâmicas políticas voltadas à gestão escolar, o que tentaremos explicar mais adiante.

Capítulo 4 - O trabalho do diretor escolar e implicações quanto à sua gestão

A postura investigativa sobre a atuação do diretor de escola é marcante nessa seção. Num primeiro momento, continuaremos a apresentar os principais resultados obtidos com a aplicação do questionário e das entrevistas feitas junto aos sujeitos interlocutores desta pesquisa e que esclarecem, por um lado, diversos aspectos sobre a gestão da escola e o trabalho que vem sendo realizado na direção escolar.

Enfatiza-se, por conseguinte, o discurso que o diretor de escola apresenta sobre a relação entre o exercício da profissão e a formação acadêmica obtida no curso Escola de Gestores da Educação Básica. Interessa-nos discutir as experiências em meio às redes de ensino, na perspectiva de diretores escolares para que possamos identificar possibilidades que diminuam a distância entre o trabalho realizado na escola atualmente e a formação acadêmica obtida pelo PNEGEB.

Este caráter provocativo parte da compreensão da nossa hipótese inicial apresentada nesta pesquisa, que, por sua vez, parte do pressuposto de que a formação acadêmica alcançada no Curso de Especialização em Gestão Escolar, pela UFV pode necessariamente orientar-se de modo a permitir a todos os diretores e vice-diretores de escola poder conceber e instaurar novas práticas de gestão de escolar que se aproximam, de algum modo, da definição dos aspectos de conteúdos programáticos do curso das escolas da rede pública de ensino, que se realizam ou não no trabalho da direção da escola.

Para Lück (2000), na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e a organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios apresentados. E argumenta que *“o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes”* (idem, p. 29).

Esses fundamentos, se assumidos pela gestão escolar e em particular, pelo(a) diretor(a) podem dar uma nova direção que pretenda contribuir para as transformações educacionais. Diante disso, é preciso que se leve em consideração as atribuições que direcionarão todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola de acordo com que está tomado como pressuposto nas diretrizes do PNEGEB.

4.1- Atribuições do diretor escolar no exercício da profissão

A próxima seção focaliza as singularidades do exercício profissional dos gestores-egressos do curso de especialização (*Lato Sensu*) em Gestão Escolar, com o intuito de identificar as práticas de gestão que estão em fase de mudanças no contexto escolar. Pressupõe-se que, com formação específica, eles utilizem os conhecimentos teóricos para amparar sua prática.

Para exposição da temática, entendemos sua importância no atual contexto político e a necessidade de repensá-la com base nos estudos desenvolvidos nesta pesquisa. Para este escrito, a gestão escolar pode ser definida como aquela que:

Constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observam a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica à ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede (LÜCK, 2009, p. 24).

Em contato com as diretrizes do PNEGEB, são perceptíveis alguns elementos que contribuem para essa discussão. Cabe analisar se há consonância em torno do seu propósito em termos de reestruturar o perfil e o papel do diretor de escola no contexto das mudanças que devem ocorrer, ou melhor, lidar em seu cotidiano. Porém, esperava-se que esses mesmos gestores conseguissem gerenciar a escola sob as diretrizes do PNEGEB.

Visando a compreender os efeitos do curso para algumas das principais dimensões da gestão escolar e um enfoque de atuação em educação (Lück, 2009) serve como referência neste trabalho para dar visibilidade à visão das práticas de gestão do sistema de ensino sob o contexto em que elas acontecem.

Segundo Lück (2009, p. 26), as dimensões de implementação se destacam por serem aquelas que, desempenhadas, têm por finalidade promover diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais de modo a ampliar e melhorar seu alcance educacional. São elas: gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.

Nesse sentido, tais dimensões são construídas segundo o desenvolvimento das competências de fundamentação da educação e da gestão escolar, em que o diretor escolar, entre tantos outros aspectos:

Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (LÜCK, 2009, p. 15).

Ao abordar a temática da gestão escolar nas suas diversas dimensões, exposta anteriormente, o instrumento didático destinado à orientação e suporte ao trabalho do diretor escolar, já não é novidade a discussão que vimos trazendo até aqui sobre a proposta de formação por meio do PNEGEB, destinada aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor ou professores que estejam ou estiveram em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da Educação Básica pública.

Tal constatação nos coloca diante do desafio de compreender a fundo as práticas de gestão escolar que se efetivam no cotidiano da instituição e que alicerçam o trabalho do diretor escolar, o que, na visão de Lück (2009, p. 50), para pensar na transformação de práticas, *“a efetividade da escola na realização de suas responsabilidades sociais está intimamente relacionada à efetividade da sua gestão”*.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como espaço de relações democráticas e quem decide (o diretor) no fazer e decidir sobre as atividades escolares. Na tentativa de uma aproximação dessa realidade, a ênfase recai, principalmente, no exercício da profissão no cargo da gestão, de cada diretor participe da pesquisa e suas interlocuções com a realização do PNEGEB na UFV.

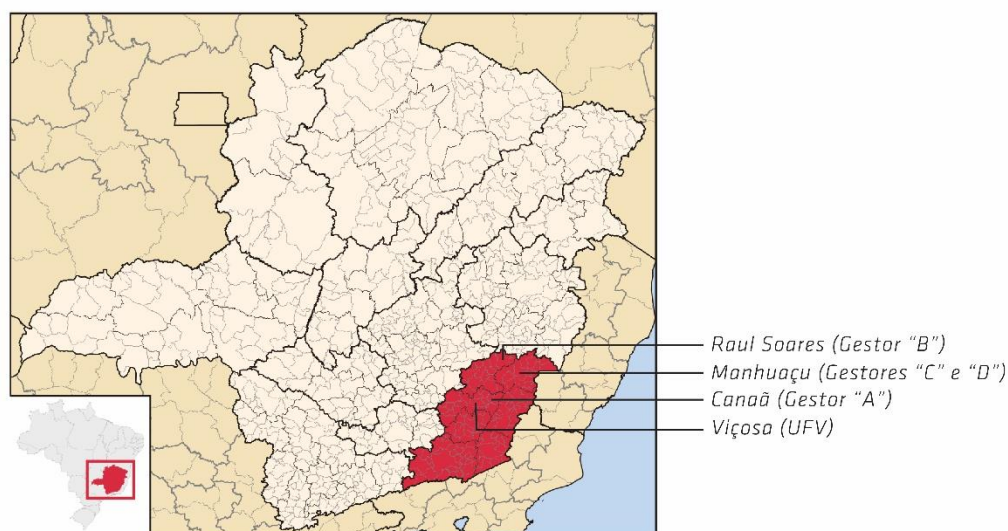
Por isso, a importância da formação estaria em estabelecer uma reflexão do trabalho realizado e em planejar as ações do cotidiano (PASCHOALINO, 2017, p. 215). É verdade que passamos a encontrar com frequência no discurso político, razões substantivas que têm exigido por parte dos governos o enfrentamento dos desafios que a contemporaneidade nos coloca. Implica o reforço de que a formação para ser continuada deve se integrar o dia a dia da Escola (BRASIL, 2009).

Para tal busca, lançou-se mão de confeccionar um mapa, tendo como único critério utilizado para a determinação dos locais que comporiam cidades na região

sudeste que pudessem concentrar escolas (municipais ou estaduais) onde nossos diretores escolares estavam em pleno exercício do cargo após a conclusão do curso de Pós-Graduação, como será exposto a seguir.

Os parâmetros para a escolha dos municípios foram definidos de acordo com o local de trabalho e/ou a moradia dos egressos do PNEGEB, considerando o acesso à ficha de inscrição por eles apresentadas. A Figura 2 mostra regiões pesquisadas.

Figura 2 - Mapa dos municípios de Minas Gerais onde estão situados os egressos e a UFV.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A Figura 2 mostra o mapa que as cidades escolhidas foram Canaã, Raul Soares e Manhuaçu, indicando a coexistência de gestores escolares nestes locais, e Viçosa, município onde está localizada a Universidade Federal de Viçosa, polo presencial do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, realizado pelos sujeitos interlocutores da pesquisa. A distância entre a universidade e os respectivos municípios contribui para a formação acadêmica e a localização geográfica de trabalho dos gestores escolares.

O recorte espacial refere-se a estas localidades devido ao fato de encontrarmos o maior número de gestores em exercício e por haver um equilíbrio entre número de escolas localizadas nas regiões centrais e periféricas, para que durante a análise das respostas obtidas, pudéssemos observar distorções entre as respostas.

A proposta de pesquisa discorre inicialmente sobre a relevância de caracterizar as escolas da rede pública de ensino. Considerando que a escola é o local onde se busca de forma sistemática e organizada a incorporação de conhecimento apreendido no curso

formativo, entender o papel do gestor escolar neste espaço é o que deu sentido a esta pesquisa e contribuiu para essa busca.

A próxima fase, composta pelo roteiro de entrevista (apêndice em anexo neste trabalho), pôde ser elaborada com base nas informações obtidas no questionário, de forma a aprofundar temáticas que permitissem maior aproximação do objeto de estudo, composto por 10 (dez) perguntas, que permitiram estabelecer uma base informacional que respondesse aos aspectos e enfoques que vêm sendo destacados e privilegiados na pesquisa científica.

Na pesquisa feita com egressos do PNEGEB pela UFV, foi-lhes perguntado se gostariam de participar da segunda etapa da pesquisa, que é a entrevista. Obtivemos as seguintes confirmações: 78% disseram que sim; 20% disseram que não participariam da próxima etapa da pesquisa; e 2% não responderam (Tabela 9).

Tabela 9 – Participação dos egressos na segunda etapa da pesquisa (entrevista).

Interesse	N	%
Sem informação	1	2,0
Não	10	20,0
Sim	39	78,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Conforme podemos ver, encontramos a confirmação de que muitos desses egressos com suas trajetórias individuais e formativas exercem a profissão docente na rede escolar. Atente-se, desse modo, para examinar informações que permitam compor um quadro de situações para a nossa pesquisa. Portanto, efeitos importantes e significativos na gestão da escola mostra centralidade para a melhoria do desempenho dos sistemas escolares brasileiros. Tudo isso dentro de um quadro de políticas educacionais adequadas nessa área.

Tais constatações podem ser analisadas considerando as principais mudanças processadas na política educacional, referendando a democratização com fortes indícios centrados nas questões e nos desafios colocados para a gestão da educação e da escola no quadro das reformas estatais brasileiras a partir dos anos 1990, em que pese a redefinição das propostas relativas aos processos de gestão da escola e da formação do profissional da educação.

Um aspecto importante que deve nortear essa discussão está relacionado com a valorização exacerbada da modernização administrativa do Estado, que deve orientar

toda atividade pedagógica da escola do ponto de vista técnico, gerencial e operacional sendo patente a necessidade de reorientar uma política de formação tendo como foco os sujeitos que dão vida à escola.

O propósito dessa concepção é desvirtuar as especificidades do cotidiano da escolar a fim de concretizar metas e objetivos à luz do legado das políticas de formação e suas particularidades para a realidade local.

“A gestão do cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, que se constitui um elemento importante da ação educacional” (LÜCK, 2009, p. 127).

A autora afirma que o cotidiano escolar constitui-se, pois, no ambiente onde se formalizam as práticas sociais construídas pelas diversas atividades exercidas pelas pessoas que formam esse ambiente. Promove a adoção de regularidades e rotinas de procedimentos capazes de maximizar os efeitos positivos das práticas e processos educacionais. Trata-se de uma dimensão plural e multifacetada constituída de fazeres sistemáticos que passam sem questionamento.

Informa-nos também que para conhecer o cotidiano escolar é preciso debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem sua atuação na escola, o que determina essa percepção e quais as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção, que, por certo, recebe grande influência das práticas regulares que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino.

O caminho que traçamos é o de identificar a presença de atividades de apoio técnico-administrativo necessário ao trabalho do gestor escolar. Tais atividades, segundo Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), têm a função de fornecer apoio necessário ao trabalho docente. Abrangem as atividades de secretaria, serviços gerais, recursos materiais, administrativos e outros necessários que cada profissional da educação percebe como imprescindível para a organização da escola.

No dia 22 de novembro de 2017, foi iniciado o contato com o Centro Municipal “A”, estado de Minas Gerais. Neste estabelecimento escolar, encontramos com o(a) diretor(a) “A”, egressa do PNEGEB/UFV.

Gostaria de destacar que no momento de contato com a gestora se fez presente a supervisora pedagógica da escola, que também participou da entrevista também egressa do curso formativo. Ambas compõem o quadro de profissionais frente à tomada de

decisões na creche, de forma que se propuseram a participar em conjunto com a dinâmica da entrevista.

O papel da supervisora da escola passa a ser preponderante para as discussões junto à diretora escolar, justificando sua participação na entrevista o fato de ter participado do PNEGEB/UFV e trabalhar como atual gestora da escola.

Considero, talvez, a formação da diretora (Bacharel em Direito) uma forma de buscar junto à supervisão da escola o apoio à tomada de decisões em relação aos assuntos da creche, bem como reforçar as discussões referentes às questões apresentadas no momento da entrevista.

Subjacente a essa afirmação, está também, implícito que a graduação da gestora fica a desejar no que diz respeito ao planejamento escolar e ao projeto pedagógico-curricular, particularmente, à estreita relação aos critérios político-educacionais, culturais, curriculares e pedagógicos. Tal fato foi importante para as questões propostas cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão para atender aos assuntos escolares da creche.

Quando questionada sobre a maneira como assumiu o cargo de gestão escolar, a diretora da creche relata que assumiu o cargo da direção a partir de 2007 através da reunião realizada junto à Secretaria de Educação Local. Foi divulgada a inscrição dos profissionais presentes ao cargo de direção de escola, o que levou a diretora da creche a ser indicada – cargo de confiança – a gerir a creche no município.

Apresentando um balanço da sua vida profissional antes e depois de ter feito o PNEGEB/UFV, o(a) diretor(a) “A” argumenta que a realização do curso ofereceu mais segurança para gerir a creche no dia a dia. E foi de suma importância para seu conhecimento dos assuntos sobre a gestão da escola e para seu desempenho profissional. Afirma também que o conteúdo ministrado permite uma busca constante de (re)leitura e estudo para lidar com os assuntos da gestão da creche.

Não se falou, diretamente, do acúmulo de conhecimentos que comprovam a especificidade do trabalho com crianças pequenas, a complexidade que envolve essa etapa da vida e, principalmente, não se falou do curso e de sua relação com o trabalho com crianças dessa faixa etária. Está claro, para nós, que melhor seria deixar clara e explícita essa premissa como fundamento da proposta de formação na área de gestão escolar, transformando essa premissa no eixo norteador do PNEGEB.

Elas nos falam que “o curso da Escola de Gestores trouxe mais segurança no que diz respeito ao conhecimento necessário ao exercício da profissão”. Os desafios constantes e as dúvidas sobre determinados assuntos relacionados à gestão “vincula-se à busca constante pelo material teórico que ainda mantemos arquivados para identificação com nossa realidade escolar” (Diretor/a “A”). As análises desta constatação estão diretamente relacionadas ao desempenho profissional que as egressas apresentam como resposta dinâmica aos assuntos escolares.

Na tentativa de informações concretas ou de situações de trabalho na gestão da creche em relação ao que foi aprendido no curso, são ressaltados os aspectos pedagógicos como relevantes para a formação do gestor. A ideia de que o diretor era apenas responsável pelas tarefas administrativas e que contribuía para o aprimoramento do trabalho da escola põe em evidência, após a realização do curso, que a efetivação da prática pedagógica ainda é, na maior parte dos casos, o fator determinando para a melhoria do processo de gestão escolar.

Na realidade, o que as egressas tentam nos mostrar é que o projeto pedagógico da escola ainda vigora como um instrumento concreto de mudanças institucionais e da atitude das práticas do diretor escolar.

No dia 23 de novembro de 2017, fizemos a segunda entrevista com o vice-diretor da Escola “B” no município de Raul Soares, estado de Minas Gerais. A escola está estruturada na modalidade Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Os motivos que o levaram assumir o cargo de dirigente escolar, segundo o(a) diretor(a) “B”, advêm da convivência com a diretora aposentada. Na perspectiva da constante proposta de que num futuro próximo ele poderia ser forte candidato a assumir o cargo, o entrevistado não imaginava e nem tinha o desejo de se tornar diretor de escola.

Como ele próprio diz: “não me via com essa vaidade pessoal e com o perfil de gestor escolar”. Ilustra, ao mesmo tempo, as dificuldades e limitações no sentido de chegar à direção. Sua observação no debate a esse respeito está relacionada com o local de trabalho escolar, pois no diálogo institucional, não conseguiria atuar de forma questionadora e sem consenso. Destaca que:

Houve mudanças no plano da minha carreira. Veio o convite para eu me candidatar nas próximas eleições ao cargo da vice-direção da minha escola e, ao concorrer, saímos vitoriosos; conseguimos ser eleitos pela comunidade local na compreensão do depoente. Fato este que coincide com a conclusão do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, ou seja, o depoente estava no exercício da docência. (Diretor/a “B”).

O entrevistado ratifica que é professor de Educação Física. Tem afinidade com docência. E no seu íntimo, viu a oportunidade de abrir o leque para outro conhecimento, função e carreira profissional. Até mesmo para superar críticas e preconceitos sobre sua graduação, cuja implicação leva à tendência de que ministrar aulas da sua disciplina está restrita à quadra esportiva.

No momento oportuno, o entrevistado mostra inquietude. Mas é bom destacar seu argumento, pois isso pode, obviamente, indicar uma medida objetiva do seu desempenho. Ele fala da importância da escola para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se destaca na instituição frente ao desafio que se apresenta ao cargo da direção. A estes desafios, somam-se, ainda, as dificuldades que o vice-diretor enfrenta com a falta de professores e a falta de recursos financeiros para suprir as carências da escola.

A indignação deste vice-diretor mostra que “essas condições não podem ser satisfeitas apenas por iniciativa da escola, mas dependem de decisões do próprio governo de Estado” (Diretor/a “B”). Poderemos avançar nesta discussão em outras questões propostas na pesquisa. De um ponto mais objetivo, evidenciou-se ainda que “*a prática de gestão democrática exige uma formação que não se limite a preparar o gestor para solucionar os problemas imediatos do cotidiano escolar*”.

Tal posicionamento, de antemão nos chama atenção, tendo em vista que a democratização da escola compõe o objetivo central do PNEGEB. De certo modo, abrangendo boa parte da discussão ao longo dessa tese. Para o(a) diretor(a) “B”:

O tratamento de alguns temas trabalhados no curso da Escola de Gestores manteve-se em grau de superficialidade de como agir, mas que sempre se comprometeu com novos desafios e descobertas desde posturas de participação, envolvimento com os demais servidores da escola e, principalmente, com a comunidade local.

Chama-nos a atenção o teor do relato do vice-diretor sobre o Progestão que apresenta algumas especificidades com o PNEGEB. Vale ressaltar que aquele curso tem

como objetivo formar lideranças escolares comprometidas também com a construção de um projeto de gestão democrático da escola pública, mantendo foco no desenvolvimento da competência profissional.

Desse modo, percebeu-se na fala do diretor que a realização deste curso, também contribuiu para oportunizar conhecimento e discussão sobre gestão escolar, alicerçadas na concretude das práticas do diretor. O depoimento do entrevistado indica que “*o curso de Progestão foi bastante significativo para compreensão inicial do funcionamento administrativo e pedagógico da escola*”. E no que diz o segundo, ou seja, a Escola de Gestores, ele ilustra que:

O curso ofereceu muito mais conteúdos teóricos e não metodologias práticas que o levasse a tomar determinadas atitudes para resolver todos os problemas da escola e possível caminho para suas resoluções. Mas reconhece que os esforços para a mudança têm que estar exclusivamente voltados para a atuação do diretor da escola (Diretor/a “B”).

O(A) diretor(a) “C”, hoje atuando como professora na Escola “C”, situada no município de Manhuaçu, também, estado de Minas Gerais, exerceu o cargo de gestão no período de 2014 a 2016 numa escola particular na mesma região. Sempre dedicada a colaborar com os profissionais da escola, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico da escola e da gestão, acabou despertando um perfil de dirigente escolar.

Esse rigor e cuidado com as escolas onde trabalhava gerou o convite pela Secretaria de Educação para assumir o cargo de direção de uma escola particular em que não havia interesse pelos profissionais, nem sequer quem assumiu o cargo mostrava interesse em continuar na direção.

Aceito o convite, a egressa percebeu que “*o desafio a enfrentar era o funcionalismo público*”. Em seus relatos, refere-se ao “*descompromisso dos professores e outros funcionários com relação ao assunto da escola*”. Destaca que neste mesmo período, já estava cursando a Pós-Graduação em Gestão Escolar na UFV, que teve peso significativo para a decisão de assumir o cargo, livremente indicado pela secretaria local.

Percebeu, então, que seria a oportunidade de colocar em prática todas as discussões e conhecimentos apreendidos no PNEGEB/UFV. Sob esse ponto de vista, a

egressa revela que “*compreendeu, em particular, o conteúdo da gestão democrática da escola e buscou resgatar para sua efetivação o exercício da profissão*”.

Graduada em Administração de Empresas, ela ressalta que este curso também foi essencial para administrar a escola, situação em que se encontrava retrógrada. Por ser uma escola referência como ela mesma chama, era preciso reverter o quadro alarmante de rotinização de atividades pedagógicas e administrativas, sem levar em consideração o envolvimento e o discurso de participação/democratização das relações escolares. Em sua análise, a entrevistada enfoca que:

No curso da Escola de Gestores foi possível diferenciar os aspectos conservador da administração de empresas em adotar os mesmos princípios na escola. Percebeu-se que empresa e escola têm objetivos diferentes. Na empresa, o que se efetiva é uma lucratividade que garanta a eficiência do sistema. E reconhece que esse referencial é inadequado para os objetivos educativos da escola (Diretor/a “C”)

Essa assimilação de ideias coaduna com a posição de Paro (2012) ao tecer críticas à aplicação da administração empresarial à situação escolar no que diz respeito às especificidades entre a empresa e a escola. O autor defende que a administração de empresas serve a propósitos antagônicos à transformação social, colocando-se, por isso, contrário à posição de adequar a administração empresarial às peculiaridades da escola.

Com o tempo, a egressa viu-se no momento de se afastar do cargo de gestão da escola por motivos pessoais não revelados, mas afirma que conduziu satisfatoriamente a escola da qual fez parte, colocando como prerrogativa fundamental para superar a problematização da escola a compreensão em profundidade da democratização da gestão.

Na Escola “C”, foi possível encontrar uma egressa do PNEGEB atuante na gestão escolar. Uma breve apresentação do(a) diretor(a) “D” nos mostra que a entrevistada tem experiência de longa data na Secretaria de Educação no município. Enquanto exercia o cargo nesta instituição, a egressa teve interesse em se matricular no curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar na UFV. Neste ínterim, a egressa apresenta significativa experiência no cargo de gestão na creche entre o período de 1999 a 2002 e em escolas públicas entre 2013 a 2016.

Recentemente, ela está na vice-direção da escola desde fevereiro de 2017 por indicação (cargo comissionado). Nessa escola fizemos entrevista com a egressa do

PNEGEB. Por motivos políticos, a egressa foi transferida para o exercício da profissão docente.

Na sua trajetória profissional, a entrevistada nos traz uma informação significativa. Na sua visão, antes da realização do PNEGEB, o trabalho docente foi exercício, durante pouco tempo, ao longo de sua carreira, devido ao fato de profissionalmente, ter obtido um cargo comissionado na Secretaria Municipal de Educação. Mesmo tendo trabalhado pouco tempo na docência, a egressa salienta que,

Na sala de aula, o profissional responde pelo trabalho pedagógico (conteúdo) e pela alfabetização dos estudantes. E no que diz respeito ao cargo de direção escolar, a egressa destaca o desgaste em gerir uma instituição escolar. Justifica a pluralidade de responsabilidades e demandas de uma escola (Diretor/a “D”).

Esta comparação entre a docência e a gestão compreende diferentes comportamentos entre os dois polos. São muitas vezes hiper-responsabilizados na tarefa de educar. Gostaríamos de sublinhar, ainda que brevemente, as escolas, locais e tarefas exercidas efetivamente pelos egressos, supõe-se que a maioria dos gestores tem ou teve responsabilidades relacionadas com sua profissão específica na gestão, ao passo que sua experiência profissional varia conforme o nível de ensino e localização.

Suas atitudes e posturas, ao falar do cargo que ocupam, tendem a relacionar a realidade local na qual a escola está inserida aos vários aspectos de sua função. Tal constatação se mostra extremamente importante para a compreensão das práticas de gestão escolar como ideia de pertencimento. Por isso, é indispensável o envolvimento efetivo destes sujeitos.

Essas considerações iniciais objetivaram recuperar, na escola os sujeitos participantes da pesquisa, por meio de algumas descrições profissionais, tendo os egressos sido questionados sobre se o conhecimento apreendido no PNEGEB foi suficiente para seu desempenho profissional e a possibilidade de relacionar com as práticas de gestão escolar.

O tempo de atuação no cargo de direção escolar em qualquer escola seja pública, privada ou outros fins, é mostrado na Tabela 10: 35,7% dos entrevistados permaneceram menos de um cargo e de 1(um) a 3 (três) anos no mesmo cargo respectivamente; 14,2% permaneceram de 05 (cinco) a 10 (anos); 7,1% de 03 (três) a 05 (cinco) anos.

Tabela 10 - Tempo de atuação como diretor(a) em qualquer escola.

Tempo	N	%
De 1 a 3 anos	5	35,7
De 3 a 5 anos	1	7,1
De 5 a 10 anos	2	14,2
Mais de 20 anos	1	7,1
Menos de 1 ano	5	35,7
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Na pesquisa realizada, buscamos identificar o tempo de atuação de cada participante no provimento do cargo de diretor escolar na atualidade. A Tabela 11 mostra que a maioria, 42,8 %, atuou menos de 01 (um) ano, seguido de 28,5% pelos que atuaram como diretores no período entre 01(um) a 03 (três) anos, de 14,2%, entre 05 (cinco) a 10 (dez) anos, e por fim, 7,1% de 03(três) a 05(cinco) anos e há mais de 20 (vinte) anos respectivamente.

Tabela 11 - Tempo de atuação como diretor(a) na escola atual.

Tempo	N	%
De 1 a 3 anos	4	28,5
De 3 a 5 anos	1	7,1
De 5 a 10 anos	2	14,2
Mais de 20 anos	1	7,1
Menos de 1 ano	6	42,8
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Para 42,9% dos participantes da pesquisa, o tempo em exercício no cargo de gestão escolar se concentra entre 01(um) a 04(quatro) anos; 35,7% em menos de 01(um) ano; 14,3% há mais de 08 (oito) anos e por fim, 7,1% de 05(cinco) a 08 (oito) anos (Tabela 12).

Tabela 12 - Tempo em exercício no cargo de gestão escolar.

Tempo	N	%
De 1 a 4 anos	6	42,9
De 5 a 8 anos	1	7,1
Há mais de 8 anos	2	14,3
Menos de 1 ano	5	35,7
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa 2018.

O tempo de exercício na gestão escolar constitui um eixo situacional do cotidiano escolar, para a realização de uma ação e sua cronologia (LÜCK, 2009).

Tais descrições foram necessárias, pois permitem que refletíssemos sobre a ação vivida pelos participantes da pesquisa, tendo em vista que, num contínuo desafio de melhorar a prática de gestão escolar de todo um elenco de providências a tomar recoloca e propicia garantir o fortalecimento e o desempenho escolar.

Segundo Paro (2010), a explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover a educação, que é, por excelência, uma ação democrática.

Tendo esse olhar como referência, apoiamo-nos em Lück (2000) ao indicar que, até pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado pelos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento de ensino para determinar seus destinos e, em consequência, desresponsabilizando-se dos resultados de suas ações e respectivos resultados.

Na ocasião em que tivemos a oportunidade de estudo sobre esse enfoque, percebemos que as reflexões estão alicerçadas em um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, ampliando o conhecimento no campo da gestão (BRASIL, MEC, 2009).

Ao organizamos nossas ideias em profundidade segundo tais discursos, a preocupação em meio a tantas outras, era conhecer a atuação dos gestores escolares na função do cargo a desempenhar.

Essa argumentação está intimamente relacionada aos estudos de Paschoalino (2017), que já assinalamos anteriormente em algum momento neste texto, valendo a pena reforçar o discurso de que o curso ao ser ministrado para os gestores concomitantemente ao exercício da prática profissional possibilita interlocuções entre teoria e prática, sendo possível estabelecer reflexões sobre a política de formação.

Esse panorama implica considerar que há sempre uma consonância favorável entre teoria e prática. Esse é um ponto crucial para a discussão, pois, historicamente, vem se arrastando na educação a ideia de promover processos de formação continuada de docentes que estão no exercício da profissão, com a apropriação de conteúdos

prontos e inacabados sem interligação com o que de fato acontece no dia a dia da escola.

Com o olhar se atendo aos princípios propostos pelo PNEGEB, é possível alcançar resultados efetivos e promover mudanças nas condições de trabalho dos profissionais da escola. Essa posição vai muito além e visa ao fortalecimento da escola no sentido de todo o esforço que de se reconhecer o trabalho realizado pelo diretor de escola, acreditando que, após realizado o curso formativo Escola de Gestores, ele esteja à frente do encaminhamento de nova capacidade de lidar com as situações do trabalho escolar.

O prisma, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do “vocabulário da prática”, e não da teoria (MORAES, 2003, p. 16). Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas, abordadas por Lück (2009).

Algumas habilidades necessárias para o cargo de gestão podem se apresentar sob as mais variadas formas. O cotidiano da escola exige dos gestores constantes posicionamentos frente às demandas diárias, dadas às alternativas de gerenciamento escolar.

Se por um lado, dentro da possibilidade de efetivação concreta do PNEGEB, trata-se de possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão assentada na relação teoria prática, expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional, visando a favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar (BRASIL, MEC, 2009); por outro, as ações efetivas são o ponto de partida para o acompanhamento e a execução do trabalho do diretor de escola.

Como exemplo disso, ao investigar como a comunidade da gestão escolar está atrelada aos interesses em assumir o cargo de direção escolar, a fala deles ilustra bem esses desafios ao se deparar com as atribuições a serem assumidas na gestão da escola.

A tabela 13 informa o principal motivo que levaria os respondentes da pesquisa a assumir o cargo de gestão escolar. Verificamos que as respostas são: 21,4% qualificação profissional, 14,3% experiência na docência; habilidades para o cargo e

progressão na carreira e, por fim, 7,1% atratividade na carreira, concurso público, era vice-diretora quando a diretora afastou, ser proprietária de uma escola de acompanhamento escolar e minicursos preparatórios e vontade ter uma escola melhor respectivamente.

Tabela 13 - Motivo que o levou a assumir o cargo de gestor escolar (Resposta aberta).

Motivo	N	%
Atratividade da função	1	7,1
Concurso Público	1	7,1
Era vice-diretora quando a diretora se afastou	1	7,1
Experiência na docência	2	14,3
Habilidades para o cargo	2	14,3
Progressão na carreira	2	14,3
Qualificação Profissional	3	21,4
Sou proprietária de uma escola de acompanhamento escolar e minicursos preparatórios	1	7,1
Vontade ter uma escola melhor.	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Aos participantes da pesquisa foi perguntado sobre a forma de provimento ao cargo de gestor escolar. O número de envolvidos no cargo se deu da seguinte forma: 50% dos participantes afirmaram que foi por meio de eleição direta; 35,7% por indicação ou nomeação; e 7,1% se concentraram, respectivamente, em abrir empresa escolar ou concurso (Tabela 14).

Tabela 14 - Forma de provimento ao cargo de diretor(a) escolar.

Forma de Provimento	N	%
Abrir empresa escolar	1	7,1
Concurso	1	7,1
Eleição direta	7	50,0
Indicação ou nomeação	5	35,7
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa 2018.

É importante frisar a modalidade de provimento da gestão da escola pública. Comumente, o princípio da gestão democrática tem sido mais referido à eleição de diretores (as) em escolas públicas. Cumpre refletir sobre tal dinâmica até mesmo porque várias constituições estaduais e leis orgânicas municipais reconhecem este princípio

maior para o cargo de gestão da escola a garantia da escolha de dirigentes escolares. Assim, pudemos constatar no provimento do cargo de diretor que, na maioria das vezes, os nossos entrevistados foram indicados pelos poderes públicos (estados ou municípios).

Ao considerar a eleição direta para diretor, Dourado (2013) destaca que é a forma mais usual de gestão mais democrática, se apresentando como legítimo canal na luta pela democratização da escola e na retomada ou conquista sobre os destinos da escola, tendo em vista que é *“fundamental ampliar o horizonte sobre a forma de escolha e o exercício da função de modo a não incorremos nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas – normalmente autocráticas”* (p.105).

A tabela 15 mostra que a razão para a permanência no cargo de gestão escolar evidencia entre os participantes que, 35,7% acompanham todas as ações pedagógicas e administrativas; 14,3% boa equipe na gestão e remuneração, respectivamente, e 7,1% desempenho do aluno.

Tabela 15 - Razão para a permanência no cargo de gestão escolar.

Razão	N	%
Acompanhar todas as ações pedagógicas e administrativas	5	35,7
Boa equipe na gestão	2	14,3
Desempenho do aluno	1	7,1
Não se aplica	4	28,6
Remuneração	2	14,3
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

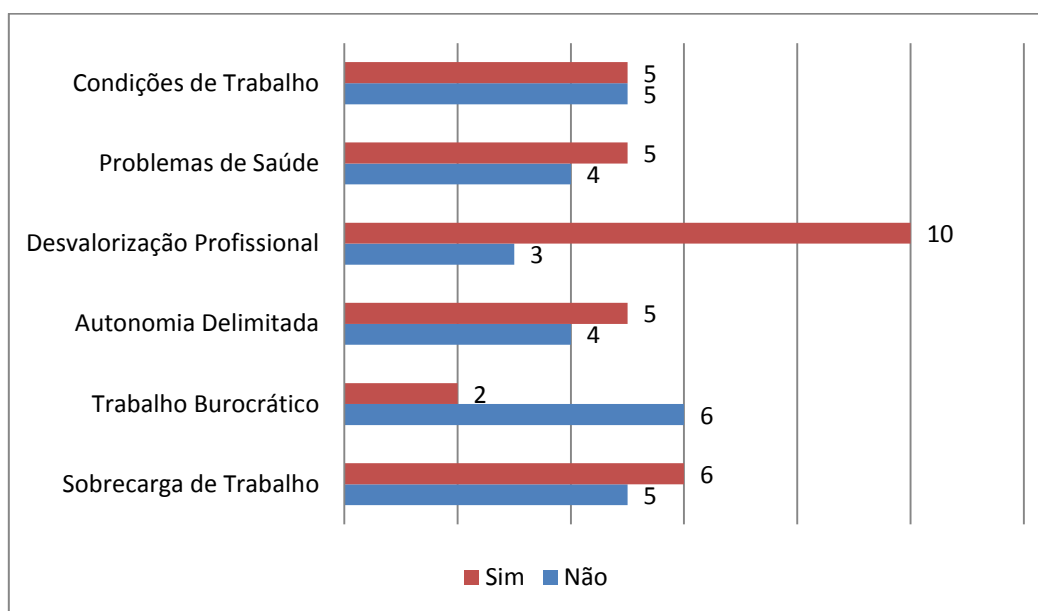
As decisões que são tomadas no cotidiano escolar também estão relacionadas a questões específicas. A explicitação das razões que o leva a permanecer no cargo da gestão da escola pode evidenciar as causas que influenciam o exercício de sua função. Por conseguinte, o PNEGEB é orientado para formação continuada e menos para questões pontuais que compõem o cotidiano da escola.

Especificamente sobre o trabalho dos(as) diretores(as) escolares enfrentam para estabelecer harmonia no cargo que ocupa, no que diz respeito às condições de trabalho, 05 (cinco) participantes concentraram suas respostas no sim e outros 05 (cinco) não. Na questão ligada a problemas de saúde, 05 (cinco) participantes da pesquisa indicam que sim, abandonariam o cargo por problemas de saúde, e 04 (quatro) disseram que não abandonariam.

Reconhecemos nas justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa os fatores que mais contribuem para explicar os resultados observados. Tem-se como destaque a dimensão pedagógica e administrativa (LÜCK, 2009), resultante da reflexão suscitada pela prática. Em seu sentido amplo, seu envolvimento na gestão da escola constitui na liderança exercida pelo diretor com foco em sua atuação e na permanência no cargo para o exercício da profissão.

Percepções de tal ordem revelam, portanto, que as dimensões por eles indicadas, se justificam e se explicam pelo dinamismo a tomar certos caminhos para boas práticas de gestão escolar. É importante lembrar que, por melhor que seja a condições de participação e de sua expressão na escola, nunca tais dimensões são ideais ou dadas definitivamente no contexto escolar (LÜCK, 2009), cabendo o cuidado constante de atuação e de revisão dos diretores escolares. A Figura 3 aponta as razões pelas quais os diretores escolares justificam o abandono do cargo na direção escolar.

Figura 3 - Razões para abandono do cargo de direção escolar.



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Ao serem questionados sobre a oportunidade de abandonar o cargo de diretor escolar, os respondentes apresentaram as seguintes afirmações: 10 (dez) participantes concentraram sua resposta no sim, enquanto 03 (três) mostraram que não há razões para abandonar o cargo de gestor escolar por tal motivo.

Tendo em vista a Figura 03, ainda obtivemos os seguintes resultados: 05 (cinco) dos respondentes da pesquisa destacaram que se houvesse oportunidade de abandonar o

cargo de gestor escolar, a autonomia delimitada no contexto escolar seria uma das razões, enquanto, 04 (quatro) afirmaram que não há razões para abandonar o cargo por este motivo.

Dois os respondentes da pesquisa responderam que sim, caso houvesse oportunidade de abandonar o cargo de gestor devido ao trabalho burocrático, eles o fariam; enquanto 06 (seis) responderam que não, ou seja, abandonar o cargo de gestor escolar devido ao trabalho burocrático não seria a razão. E por fim, se houvesse oportunidade de abandonar o cargo de gestor escolar devido à sobrecarga de trabalho 06 (seis) responderam que essa seria uma das possíveis razões contra 05 (cinco) que responderam que esse não seria um motivo para abandoná-lo.

Tabela 16 - Razões para abandono do cargo de diretor (Resposta aberta).

Razão - Justificativa	N	%
Sem informação	3	21,4
A equipe gestora motiva a permanência no cargo	1	7,1
Acho que foi a resposta que melhor se enquadrou no meu pensamento.	1	7,1
Contribuir para o bom funcionamento e o crescimento da Unidade.	1	7,1
Fui eleita por uma comunidade que confia em meu trabalho e preciso trabalhar para gerir a minha família.	1	7,1
Mesmo que alguém do justo e ideal.	1	7,1
Mudança na escola	1	7,1
Poder contribuir com que sei e posso aprender.	1	7,1
Sou empresária.	1	7,1
Sou concursada e peguei gosto pelo trabalho.	1	7,1
Todo gestor só consegue um bom desempenho e consistência no cargo se sua equipe for unida e competente	1	7,1
Numa escola participativa o rendimento dos alunos é visível	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Nota-se que há, pelo número e proporção de gestores razões diversas sobre a possibilidade do abandono do cargo de diretor de escola. Apesar de 21,4% dos respondentes da pesquisa não informarem as razões que os levariam ao abandono do cargo de diretor escolar, os dados da Tabela 16 informaram que 7,1% se identificam nas seguintes afirmações:

A equipe gestora motiva a permanência no cargo; acho que foi a resposta que melhor se enquadrou no meu pensamento; contribuir para o bom funcionamento e o crescimento da Unidade; fui eleita pela comunidade escolar que confia em meu trabalho e preciso trabalhar para sustentar a minha família; mesmo que alguém do justo e ideal; mudança na escola; poder contribuir com que sei e posso aprender; sou empresária, sou concursada e peguei gosto pelo trabalho; todo gestor só consegue um bom desempenho e consistência no cargo se sua equipe for unida e competente; e por fim, uma escola participativa o rendimento dos alunos e visível (Egresso do PNEGEB/UFV).

Portanto, embora sejam reconhecidas as contribuições desses diretores à gestão escolar, por oportuno, cabe destacar que a gestão trata de uma dimensão abrangente e complexa (LÜCK, 2009). Desse modo, problematizar as formas de provimento do cargo de dirigente da função do diretor na escola implica o estabelecimento de uma agenda básica de compromissos entre os vários interlocutores como afirma Dourado (2013, p. 112), ou seja, “*a rediscussão de novas perspectivas pedagógicas no sentido de avaliar velhas questões como ingerência política, corporativismo, concepção de gestão e gerência, avaliação, autonomia e financiamento*”.

A Tabela 17 mostra a opinião de cada participante sobre a compatibilidade da remuneração obtida no cargo de diretor escolar e a demanda de trabalho na escola. Para 92,9% dos participantes da pesquisa, a remuneração não é compatível com a demanda de trabalho na escola e apenas 7,1 % responderam que sim, a remuneração é compatível com o trabalho escolar.

Tabela 17 - Relação entre remuneração e demanda de trabalho na escola.

Opinião	N	%
Não	13	92,9
Sim	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A Tabela 18 mostra que dos 04 (quatro) participantes, 28,6 % não opinaram. Porcentagem menor, 7,1% dos participantes evidenciaram que a demanda é muito maior. Desse modo, os relatos por eles justificados se apresentam da seguinte maneira:

A remuneração deixa a desejar; a responsabilidade de um gestor escolar é muito grande, sem carga horária definida, tenho que estar à disposição dos meus superiores a todo tempo; ainda estamos em fase de investimentos; a função extrapola carga horária; o trabalho requer muita dedicação e responsabilidade; sou diretora designada e há enorme diferença no salário quando diretor que é efetivo; temos muitas responsabilidades, muitos afazeres; trabalha-se muito, carga horária grande, sem folgas, poderia ser melhor a parte remunerativa; trabalhamos muito por um salário não compatível com a responsabilidade; por fim, trabalhamos muito por um salário não compatível com a responsabilidade (Egressos do PNEGEB).

Tabela 18 - Remuneração ser compatível com a demanda de trabalho na direção escolar (Resposta aberta).

Opinião - Justificativa	N	%
Sem Informação	4	28,6
A demanda é muito maior	1	7,1
A remuneração deixa a desejar	1	7,1
A responsabilidade de um gestor escolar é muito grande, sem carga horária definida, tenho que estar à disposição dos meus superiores a todo tempo.	1	7,1
Ainda estamos em fase de investimentos	1	7,1
Função extrapola carga horária.	1	7,1
O trabalho requer muita dedicação e responsabilidade.	1	7,1
Sou diretora designada e há uma enorme diferença no salário quando diretor que é efetivo.	1	7,1
Temos muitas responsabilidades, muitos afazeres.	1	7,1
Trabalha-se muito, carga horária grande, sem folgas, poderia ser melhor a parte remunerativa.	1	7,1
Trabalhamos muito por um salário não compatível com a responsabilidade	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Das respostas dadas, podemos afirmar que as questões salariais têm relação direta com as atividades escolares pelo fato de estarem na direção da escola. Os relatos permitem a comparação entre as atividades pedagógicas e a natureza do trabalho de diretores escolar fica restrita pelas condições de trabalho em consonância com remuneração do cargo que sustenta este fazer.

Para a efetiva realização dos padrões gestacionais da escola de forma a garantir métodos eficientes e com bom desempenho da escola, um dos aspectos centrais, entre outros, que podemos compreender como uma nova organização do trabalho do diretor de escola em função da natureza do cargo que ocupa, deve ser entendido como efetivação de canais de democratização nas unidades escolares.

Como o redimensionamento das funções que cada um deverá adotar no envolvimento direta ou indiretamente no processo educativo, normalmente, percebe-se que a mudança da noção de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local nas decisões da escola desponta como fundamental para buscar a qualidade da escola (CASTRO, 2009, p. 35).

Há uma série de pré-requisitos que representam, acima de tudo, a necessidade de reorientar o trabalho do diretor de escolar. Dourado (2007) apresenta fatores internos e externos que se operacionalizados, podem contribuir para a qualidade almejada. No que se refere aos fatores internos ligados à governabilidade da escola, seriam necessário, para a melhoria da qualidade da educação, um projeto político-pedagógico consistente, elaborado coletivamente implementado e avaliado por todos os que fazem a escola.

Já em relação aos fatores externos à escola, o autor afirma que estariam relacionados à adoção de políticas consistentes, de longo prazo, para superar o *déficit* da educação brasileira. Entende-se em sua concepção que essas dimensões estão relacionadas a determinações e possibilidades de superação das condições de vida dos alunos e de suas famílias.

Em contraposição, Castro (2009, p. 38) reforça essa discussão oferecendo a seguinte contribuição ao argumentar que são vários os fatores que têm contribuído para dificultar a operacionalização das estratégias de democratização no interior das unidades escolares, entre eles, a falta de condições objetivas e culturais das instituições que não incentivam a efetiva participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola; as relações institucionais da escola com os sistemas intermediários e centrais, permeadas por relações autoritárias e hierárquicas.

As análises que encontramos atentam não somente para questões relacionadas à remuneração, mas também para a natureza do trabalho a ser realizado na gestão da escola.

A Tabela 19 mostra como os participantes da pesquisa definem a natureza do trabalho na gestão escolar. Verifica-se que 14,3% relacionam natureza do trabalho de gestão às questões administrativas e 85,7 afirmam que as demais atividades representam o cargo da gestão escolar.

Tabela 19 - Natureza do trabalho exercido na direção escolar

Natureza	N	%
Administrativa	2	14,3
Todas as respostas anteriores	12	85,7
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Das repostas apresentadas, encontramos argumentos ligados ao trabalho do(a) diretor(a) escolar revelam referências no item anterior. Constatamos que administrar a escola os leva a comportar diferentes papéis dependendo das circunstâncias que ele tem em relação à gestão da escola. A fim de orientar a análise dos dados, gostaríamos de ressaltar que 85,7 afirmam que as demais atividades representam o cargo da gestão escolar em função do cargo que ocupa.

Ao declararem sobre sua própria atuação, o trabalho na direção escolar apresenta-se como grande desafio, tendo em vista a carga horária extensa, a remuneração que não é compatível com a função e a responsabilidade que o(a) diretor(a) escolar se encontra frente a determinadas situações escolares.

Para nós, já há algum esforço no sentido de desvelar a realidade concreta que contenha marcas entre o fortalecimento da formação alcançada e as práticas de gestão escolar assumida diante do PNEGEB.

A dimensão da gestão administrativa na escola ganha perspectivas dinâmicas e pedagógicas. Ela se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebida sob uma ótica menos funcional e mais dinâmica (LÜCK, 2009).

É preciso reforçar o que Libâneo, Ferreira e Toschi (2012) argumentam sobre as instituições escolares. Afirma que, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização dos objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão da participação.

Sabe-se, pois, que é com este objetivo, em linhas gerais, que o Programa tem essa preocupação. Requer competências específicas de gestão educacional que são contempladas no curso formativo preparando gestores escolares em serviço para a melhoria do desempenho e da qualidade em educação. Lück (2009) afirma que a busca

permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, entre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. É que em relação à função/profissão, competência “*é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional*” (p. 12).

Esta afirmação na forma como se apresenta se deve ao fato de o reconhecimento no campo político da formação e a necessidade de ações e boas práticas educativas serem construídos e fortalecidos com os resultados do trabalho do diretor escolar. Por isso, o grau de satisfação no cargo de direção escolar nos leva a conhecer a aproximação e as contradições da profissão do diretor escolar de forma a repercutir na efetivação dos processos de gestão escolar pelos quais vem passando cada um deles no exercício da profissão.

Tabela 20 - Grau de satisfação com o cargo de direção escolar (Escala de 0 a 5).

Escala de 0 a 5	N	%
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	2	14,3
4	9	64,3
5	3	21,4
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Quanto ao grau de satisfação com o cargo de gestão escolar, a Tabela 20 informa, considerando numa variação escolar entre 0(zero) e 05 (cinco) grau de satisfação, que 02 (dois) participantes (14,3%) indicam grau 03 (três) e a maioria deles, 09 (nove) participantes correspondendo a 64,3% indicam grau 04 (quatro), por fim, 21,4% correspondendo a 03 (três) participantes, indicaram grau 05(cinco).

O interesse em conhecer a satisfação com o cargo na gestão da escola, ou melhor, de situações reais vividas por eles no dia a dia, passou pelos meandros da pesquisa científica e suscitou reflexões às possíveis respostas.

Estamos entendendo como satisfação no cargo, possíveis situações que necessitam de decisões e que visam a tornar sua atuação compatível com o contexto específico da sua unidade escolar, considerando também fatores determinantes da sua prática.

Tabela 21 - Grau de satisfação com o cargo de direção escolar (Resposta aberta)

Justificativa	N	%
Sem informação	4	28,6
Acho que para ficar totalmente satisfatório, eu necessitaria de mais autonomia para resolver questões com funcionários. Tipo poder escolher quem eu quero para cada função.	1	7,1
Ainda há muitos aspectos que preciso entender melhor e buscar alternativas diferentes.	1	7,1
Cargo de muita responsabilidade, muitas das vezes sem apoio das famílias	1	7,1
Como estamos no início ainda há coisas serem acertadas	1	7,1
Estamos desenvolvendo um bom trabalho, caminhando para a excelência.	1	7,1
Estou me realizando, tenham oportunidade de colocar em prática meus ensinamentos.	1	7,1
Estou satisfeito	1	7,1
Gosto muito do faço, tem uma experiência grande na área de gestão e trabalho com democracia, participação de todos os envolvidos na escola.	1	7,1
Preciso melhorar muito	1	7,1
A remuneração deveria ser igual para todos os gestores, uma vez que todos desempenham a mesma função.	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A Tabela 21 ilustra o grau de satisfação com o cargo de gestão escolar. A maioria dos participantes (28,6 %) não soube informar. 7,1% concentraram-se, exclusivamente, nas seguintes especificidades:

Acho que para ficar totalmente satisfatório, eu necessitaria de mais autonomia para resolver questões com funcionários; tipo poder escolher quem eu quero para cada função; ainda há muitos aspectos que preciso entender melhor e buscar alternativas diferentes; cargo de muita responsabilidade, muitas das vezes sem apoio das famílias; como estamos no início, há coisas a serem acertadas; estamos desenvolvendo um bom trabalho caminhando para a excelência; estou me realizando, tenho oportunidade de colocar em prática meus ensinamentos; estou satisfeito; gosto muito do faço, tenho uma experiência grande na área de gestão e trabalho com democracia, participação de todos os envolvidos na escola; preciso melhorar muito; por fim, a remuneração deveria ser igual para todos os gestores, uma vez que todos desempenham a mesma função (Egressos do PNEGEB).

Ao apresentarem respostas a partir dessas perspectivas, acreditamos que eles terão uma maneira específica de agir como diretores pelas dificuldades encontradas no cumprimento de tudo o que dele se espera.

Portanto, partindo das discussões dos(as) diretores(as) escolares sobre sua prática, vimos que as singularidades apresentadas sob o ângulo do exercício profissional dos gestores, tais como a natureza do trabalho, remuneração, satisfação, provimento e abandono do cargo de direção escolar trazem discussões destacadas pelos participantes da pesquisa concernentes a situações que visam à melhoria das dimensões da gestão escolar.

As leituras mostram uma miscelânea de temáticas trabalhadas que, em alguns casos, revelam-se como desafios que nossos diretores encontram na rede pública de ensino e que os envolvem no processo de gestão escolar. Entretanto, são reconhecidamente diversas as dimensões de implementação que devemos descrever pela preocupação em dar alguma explicação acerca da capacidade de executar uma ação específica por parte dos egressos do PNEGEB a fim alcançar os efeitos pretendidos.

Os efeitos deste curso sobre as práticas de gestão escolar na perspectiva de diretores escolares são o fio condutor para análise nas discussões em virtude das especificidades de seu campo de atuação.

4.2 – Efeitos do curso Escola de Gestores sobre as práticas de gestão escolar na percepção de diretores escolares

O ponto de partida que nos interessa ampliar nas discussões diz respeito ao que eles devem mostrar em relação ao que aprenderam e como vêm direcionando o trabalho na gestão da escola, citando fatos concernentes às práticas de gestão escolar.

Por isso, evidenciamos, no decorrer desta seção, o reconhecimento expresso a esse respeito, com o intuito de oferecer evidências em estreita relação com o efeito que o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão escolar no âmbito do PNEGEB do MEC tem no trabalho dos egressos, de acordo com as informações coletadas no questionário e/ou entrevistas realizadas com os gestores escolares.

O formato acadêmico atribuído ao PNEGEB traz inúmeros dispositivos para delinear o discurso que contempla as finalidades da educação e, em especial, da gestão educacional e escolar relativas à leitura de formação geral ou atividades de formação continuada para uma articulação entre teoria e experiência.

As orientações disponibilizadas para o curso de formação de gestores da Educação Básica procuram, justamente, contemplar, em processo de formação, a

ampliação de suas capacidades no sentido de atuar na gestão da educação e da escola, visando à efetivação do Direito à Educação Básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões escolares e pela postura ética, crítica e criativa (BRASIL, MEC, 2009). Tal afirmação coloca como possibilidade de atuação o diretor escolar ao alcance dos objetivos da formação. Fica evidenciado, assim que ele deverá:

Desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia a dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização (LÜCK, 2009, p. 18).

A preocupação, por sua vez, se dá na perspectiva da exigência de formação como pressuposto para impulsionar as possíveis estratégias de modo a fortalecer e priorizar o trabalho do gestor escolar. Daí que tais colocações sugerem que a melhoria da escola e de um novo modelo de gestão escolar passa a definir o que se espera dos educadores eleitos para o cargo de direção da escola.

Outro argumento é que a materialização dos cursos *Lato Sensu* na modalidade a distância é sem dúvida uma das condições necessárias para promover o acesso de todos os profissionais da área de gestão da escola oferecido em Instituições de Ensino Superior no país, criando, desse modo, uma rede nacional de formação de diretores escolares. Nessas concepções, as estratégias adotadas pelos cursos de formação suscitam reflexões.

Entre os diversos trabalhos científicos encontrados em que o curso de Gestores Escolares aparece no foco de nossa análise, as contribuições teóricas de Teixeira (2008), Brazil (2010), Costa (2012), Laranjo (2015), Paschoalino (2017), Barbosa e Vaz de Mello, (2017) são algumas referências que revelam contribuições sobre o Programa EG e suas interlocuções sobre a formação de gestores escolares. De alguma forma, a discussão que estes trabalhos fomentam é a efetividade desse Programa público de formação, ofertado pelo governo federal e o possível alcance dessa política nas regiões brasileiras pesquisadas por cada autor.

Para o início da discussão, resta saber os motivos que levam cada diretor de escola a participar do PNEGEB. Aspecto de grande relevância nesse assunto é a

necessidade de levar em conta as intencionalidades e vivências durante antes e depois da realização do curso formativo. E como mostrou Paro (2015, p. 113, grifo do autor) a crítica que se ouve dos dirigentes escolares que frequentam a chamada formação continuada oferecida a eles é que ela serve quase tão somente para atribuir “pontos” na carreira escolar, por tal formação ficar distante dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia.

A tabela 22 apresenta os motivos que levaram os egressos a participar do PNEGEB. Observa-se que a maioria deles, 46%, indica qualificação profissional, 20% consideram a capacitação profissional contra 18% que indicam conhecimento e prática profissional, por fim, 8% indicam crescimento pessoal e desenvolvimento profissional em serviço respectivamente.

Apesar das discussões sobre o motivo de investir na pós-graduação, era de se esperar que a qualificação profissional se destacasse pela concepção da administração escolar e dos desafios que ainda estão colocados ao cargo de gestão escolar. Podemos dizer que essa justificativa está relacionada à imersão de cada diretor(a) escolar na produção acadêmica buscando qualificar-se diante do perfil que o cargo de gestão escolar demanda.

Tabela 22 - Motivo do investimento no PNEGEB/UFV.

Motivo de investimento	N	%
Capacitação profissional	10	20,0
Conhecimento e prática profissional	9	18,0
Crescimento pessoal	4	8,0
Desenvolvimento profissional em serviço	4	8,0
Qualificação profissional	23	46,0
Total	50	100,0

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

De certo modo, o PNEGEB resulta do atendimento do poder público a uma parte dessas reivindicações. Consiste em uma política de formação continuada que capacita sujeitos em serviço (TEIXEIRA, 2008). Isso ocorre porque o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, tendo em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino (LÜCK, 2009).

Para os egressos, tanto a capacitação profissional e quanto o conhecimento, ancorados em práticas, são processos motivadores para investimento no curso

formativo. Como já frisamos anteriormente, para que o trabalho do diretor escolar efetive novas práticas de gestão, as competências de implementação envolvem as diferentes formas de sua dimensão, exigindo, assim, constante atualização de conhecimento na área em questão.

Sabendo que muitos desses conhecimentos e práticas são adquiridos na própria escola que oferece as reais possibilidades para a efetividade do PNEGEB, é neste aspecto que ora defendemos a busca sobre o que está compreendido nestes espaços.

Mas para que uma proposta desta se torne exequível, é importante rever, na visão de Laranjo (2015), o atual modelo de gestão escolar das escolas públicas, visando ao aprofundamento das discussões sobre a formação oferecida pelo PNEGEB e o seu impacto para a melhoria do nível central da gestão.

Para a autora, em algumas universidades, especialmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, resulta, em grande parte, a conquista da efetivação em uma estreita relação entre a formação obtida e a prática escolar. Referindo-se de forma significativa à defesa de que a formação de gestores escolares é necessária e importante, com maior potencial para elevar o conhecimento teórico, mas também, realçar a atuação do gestor escolar em suas práticas escolares de modo a funcionar bem o que já existe na escola, há possibilidade de desvelar reais prioridades e compromissos no escopo da materialidade do PNEGEB neste espaço.

A formação continuada de gestores se legitima nesse contexto. Isso se soma aos diversos objetivos específicos do conteúdo curricular proposto pelo Programa bem como às temáticas/atividades que compõem esse bloco, em que estão os conceitos básicos de gestão educacional que devam habilitar cada estudante a aprofundar e a lidar com as situações escolares à primeira vista.

É imprescindível a tentativa de captar os níveis de conhecimentos teóricos e sua efetiva aplicabilidade na prática de diretores escolares, cujas temáticas sobre gestão da escola constituem eixos entrelaçados para ampliação dos conhecimentos teóricos dos cursistas.

O alcance desse propósito é visível no componente curricular do PNEGEB por intermédio das Salas Ambientais Virtuais. Por intermédio delas, Teixeira (2008) obtém resultados mais positivos ao afirmar que há perspectiva pela necessidade de articular as condições materiais e institucionais locais traz a organização de um currículo em blocos

temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem.

A questão está em saber como fazer isso, ou seja, como auxiliá-los em novas práticas de gestão com base nos conteúdos teóricos, de acordo com as diretrizes do PNEGEB. Considerando as temáticas que envolvem das Salas Ambientes Virtuais do PNEGEB, foi solicitado aos participantes identificar as atividades escolares que lhes permitiam aprofundar conceitos e relacioná-los com a prática de sua gestão, segundo o grau de sua importância (Quadro 6).

Quadro 6 - Temáticas das Salas Ambientes Virtuais do PNEGEB (Escala de 0 a 5).

Considerando as temáticas das Salas Ambientes Virtuais do Curso Escola de Gestores da Educação Básica que lhe permitiram aprofundar o conceito e o sentido para prática de sua gestão, dê valores de 0 a 5, segundo sua importância.						
Temáticas	0	1	2	3	4	5
Conselho Escolar	0	0	1	5	13	31
Direito a Educação	0	0	0	5	7	38
Projeto Político Pedagógico	0	0	0	4	6	40
Gestão Democrática	0	0	0	5	7	38
Currículo	0	0	0	8	17	25
Financiamento da Educação Básica	0	0	1	9	17	23
Gestão Participativa	0	0	0	4	13	33
Avaliação Escolar	0	0	1	7	12	30
Avaliação Institucional	0	0	1	6	17	26
Avaliação da Aprendizagem	0	0	1	7	12	30
Políticas e Gestão da Educação	0	0	0	6	12	32
Plano Nacional, Estadual e Municipal	0	0	2	13	13	22
Tecnologias Digitais	0	0	3	9	15	23
Comunidade Escolar	0	0	1	6	16	27
Qualidade de Ensino	0	0	1	11	7	31
Planejamento e Prática de Gestão Escolar	0	0	1	5	12	32
Função do Gestor	0	1	0	5	6	38

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

A pluralidade de respostas no Quadro 7 ocorreu de acordo com o grau de sua importância na percepção de cada participante da pesquisa. E na articulação dos conteúdos teóricos e na realidade de cada escola em que se fomenta a gestão, há uma complexidade de atividades escolares nas operações exercidas pelos egressos.

Quanto ao maior grau de importância, a maioria dos participantes indica na seguinte ordem: projeto político-pedagógico, gestão democrática, função do gestor, Direito à Educação, gestão participativa, políticas e gestão da educação, conselho

escolar e avaliação escolar. E nas temáticas em menor grau de importância, nossos participantes concentram suas respostas no Plano Nacional Estadual e municipal, tecnologias digitais e financiamento da Educação Básica.

Isto representa dizer que PNEGEB, em nossa investigação, se destaca por temáticas de maior relevância da formação continuada tendo em vista a realidade das escolas. Nas salas ambientes estão presentes e materializados os conteúdos referentes aos eixos principais do Programa. Vale apontar que cada sala ambiente está organizada em unidades interligadas para reflexão das dimensões de gestão escolar.

Aqui há uma ponte entre as ideias expressas nas salas ambiente do PNEGEB e o reflexo dos conteúdos selecionados nos estabelecimentos escolares que reflete posições teóricas nela inseridas e que compõem a concretude das realidades escolares.

Aspectos que começam a ser enfatizados no elo entre teoria e prática no contexto escolar e trazem implícitas a necessidade de uma ação integradora do diretor escolar e de sua equipe na construção de novas alternativas para enfrentar seus desafios profissionais. Por isso, a opinião dos participantes da pesquisa sobre a contribuição do PNEGEB é fundamental nesse contexto (Quadro 7).

Quadro 7 - Contribuição do PNEGEB para relação teoria e prática no contexto escolar.

Se você considera que o PNEGEB contribuiu para relação teoria e prática no contexto escolar, quais das atividades abaixo têm promovido possíveis avanços decorrentes de sua atuação?		
Atividades	Não	Sim
Gestão Administrativa e Financeira	11	39
Projeto Político-Pedagógico	4	46
Trabalho coletivo	5	45
Qualidade da escola (desempenho dos alunos)	5	45
Gestão democrática e participativa	3	47
Autonomia na escola	11	39

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentam informações sobre as contribuições do PNEGEB na relação teoria e prática e das atividades escolares que têm promovido avanços. Sobre a atividade gestão administrativa e financeira e autonomia da escola, 39 (trinta e nove) participantes confirmam que são atividades escolares que avançaram na sua atuação após realização do PNEGEB no que diz respeito à relação teoria e prática e 11 (onze) afirmam que não; 46 (quarenta e seis) participantes se concentram no Projeto Político-Pedagógico e 04(quatro) acredita que não; 45 (quarenta e cinco) indicam o trabalho

coletivo e a qualidade da escola no que diz respeito ao desempenho do aluno respectivamente; e por fim, a maioria deles, 47 (quarenta e sete) participantes relaciona a gestão democrática e participativa, sendo que apenas 03 (três) acreditam que não.

Fato de ter suscitado o debate é que, a partir de então, procuramos descobrir se a formação foi efetiva em termos de progresso nas atividades escolares em que atuam. Ao avaliar as análises das respostas apresentadas, Lück (2009, p. 30-31) ressalta que os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, devem focalizar o desenvolvimento de habilidades pelo diretor para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade, assim como dever-se-ia considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca. E nessa articulação entre o teórico e o prático é que se fomenta a gestão democrática, que, por seu turno, é um dos princípios norteadores do PNEGEB.

Diante da pergunta sobre a contribuição do curso na formação dessas gestoras, o resultado, foi majoritariamente, afirmativo. Entre as múltiplas formas apresentadas, com base nas experiências vivenciadas pelos egressos citados acima, a gestão democrática reflete o contexto do trabalho do gestor escolar, permitindo-nos afirmar que são tecidas aproximações entre teoria e prática entre as realidades locais.

A relevância do curso trouxe, entre as diversas situações apresentadas, aquela que no ambiente do PNEGEB é central para executar as atividades da escola, a gestão democrática da escola, ao mesmo tempo em que discute a prática do profissional gestor.

Considerando essa afirmação, é importante ressaltar que a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade do qual nasçam “cidadãos ativos” (grifos do autor) participantes da sociedade como profissionais compromissados, o que implica dizer que a gestão democrática visa a estabelecer o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2006).

Entre esses problemas que os afligem, um elemento que oferece uma contribuição para situar à discussão, é o que afirma Paschoalino (2017), ao dizer que permanecem ainda a falta de autonomia, a centralidade nos resultados como conseqüente reconhecimento da escola de qualidade, entre tantos outros fatores que vêm desencadeando um processo de formação crítica frente à realidade das escolas.

E por fim, essas fragilidades se extenuam e deixa evidência, o que Lück (2000) havia de fato identificado como o distanciamento que ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional, que são as habilidades, o saber fazer, as atitudes e o predispor-se a fazer.

Atendendo um dos objetivos dessa pesquisa, que é verificar a confrontação das experiências do trabalho dos gestores escolares e dos conteúdos teóricos propostos pelo PNEGEB/UFV, como resultado de análise, identificamos o reconhecimento dado ao curso formativo apontado pelos entrevistados. Porém, algumas justificativas por eles apresentadas permitem novas considerações sobre a importância de repensar e agir a escola considerando a realização do PNEGEB, considerando que a teoria estudada no programa está em consonância com a realização das atividades escolares.

Ao afirmarem que as atividades escolares que impactaram novas atribuições no cargo da direção escolar após a realização do PNEGEB/UFV, várias são os argumentos reconhecidamente utilizados para gerir a escola. Examinemos como essa convicção afetam as práticas de gestão dos(as) diretores(as) escolares.

A maioria dos entrevistados argumenta que o PNEGEB apresentou reflexões sobre a rotina escolar com uma proximidade da realidade, o que permitiu aprender os conhecimentos adquiridos propostos pelas disciplinas e colocar em prática em algum momento de sua vida profissional.

Para entender como os egressos do programa ampliaram seus conhecimentos teóricos, podemos encontrar uma das razões que merece uma atenção especial:

O PNEGEB nos deu uma visão mais abrangente do que seja gerenciar uma instituição educativa. Mostrou que muito mais que administrar verbas ou cumprir os procedimentos legais, é necessário abrir-se para a comunidade, entender e suprir suas necessidades nos campos do saber, do ser e do conviver em sociedade (Egresso do PNEGEB/UFV).

Isto pode, obviamente, indicar que os problemas relacionados com o financiamento da educação têm sido pouco compatíveis com que se discute nas diretrizes do PNEGEB. A maneira como o(a) diretor(a) articula essa normas em meio ao cenário exposto, pode favorecer características peculiares. Em outras palavras, analisa-se em que medida a atuação da prática cotidiana de sua gestão se aproxima ou se distancia do perfil que as normas legais revelam como desejável pelo Estado.

Ao mesmo tempo, tal constatação nos mostra que o efeito é bem menor em relação às relações humanas que se estabelecem para desencadear as atribuições e competências para sua atuação. Em um dos argumentos dos egressos percebemos que:

Conheci a verdadeira função do gestor escolar - aquele que lidera, gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. É ele quem responde legal e judicialmente pela escola e pedagogicamente por seus resultados - essa última atribuição, a mais importante é, às vezes, esquecida (Egresso do PNEGEB/UFV).

Essa afirmação nos leva a entender que a necessidade da participação de toda a comunidade escolar para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem constitui a finalidade essencial dos processos da gestão da escola do(a) diretor(a) escolar.

Tal afirmação é bem explicada por eles, quando afirmam que o PNEGEB: *“deu-nos mais base pra trabalharmos, ampliando nossos conhecimentos. Preparou-nos pra outras vivências, mostrou-nos outras formas, possibilidades de exercermos a Gestão Democrática para termos sucesso em nosso trabalho”*. Trata-se, portanto, envolver toda a comunidade nas decisões dos assuntos escolares e apoiar os colegiados escolares para a consecução de fins educacionais. Ao mesmo tempo, que eles trazem questões sobre o entendimento do porque o gestor precisa compreender o que envolve sua gestão.

Entendem que a solução de seus problemas escolares está em consonância com os conhecimentos produzidos no PNEGEB e que os preparou para uma nova vivência de como lidar no dia a dia da escola. Assim, é possível encontrar na fala de um dos entrevistados que: *“a metodologia aplicada no PNEGEB favorecia a relação entre teoria e prática, uma vez que nos fazia pensar, refletir e escrever sobre nossas práticas reais, considerando as diversas leituras e conhecimentos adquiridos no curso”*.

Levando em consideração os ganhos diretos com as questões escolares e as propostas vigentes do PNEGEB, um dos aspectos que cremos ser uma iniciativa indispensável à consecução das metas e objetivos do curso formativo é o futuro desdobramentos de cada escola municipal ou estadual em suas diferentes peculiaridades.

Há evidências de ganhos e reflexos positivos no âmbito pessoal e profissional. É nessa teia de disposições e condições da gestão da escola que as práticas escolares são contempladas e ganham sentido quando aparece na fala de cada um dos diretores escolares uma associação entre a teoria e a prática desenvolvida nas escolas.

É preciso enfatizar que não descarto a importância que o curso formativo propiciou para a formação dos gestores de escola pública. O espaço de interlocução entre o PNEGEB e a experiência formativa da UFV (BARBOSA e VAZ de MELLO, 2017) nos leva a compartilhar a ideia de que a articulação entre a capacitação dos diretores escolares em efetivo exercício na rede pública e realização do curso tem constituído um momento ímpar. A viabilidade da realização do PNEGEB na instituição possibilita o atendimento da demanda social na região e para ações gestora de coordenação, tecnologia, produção de material didático, entre outros, frente à oportunidade de envolvimento dos cursistas com as dimensões da gestão escolar para que se tornem experiências efetivas no contexto da prática.

Além disso, outro aspecto importante em relação à implementação do PNEGEB nas universidades brasileiras deixa em evidência o processo cuidadoso por meio do qual a educação a distância surge da necessidade de se ampliar a oferta de cursos de nível superior, incluindo-se entre ela, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como auxiliar na constituição do programa, por possibilitar o gerenciamento dos conteúdos curriculares para concretizar a formação dos(as) diretores(as) escolares.

4.2.1. A formação acadêmica mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem: o Pvanet

Nessa matéria, o AVA mediada pelas IES pode oferecer contribuição importante para a formação de gestores escolares. É uma inovação muito significativa tida como impactante e como força transformadora de acesso ao ensino superior para os estudantes.

A maneira como as instituições estão aptas a adotar essa prática tem sido o desafio no tempo presente. Por outro lado, quando se trata de aplicá-lo ao PNEGEB mediado por este ambiente virtual, essas ações demandam uma compreensão de aprendizagem que vai além de apenas do uso desta ferramenta, mas a participação e interação dos estudantes com a própria ferramenta.

A expansão de cursos de Educação a Distância (EaD) pode constituir-se em importante coadjuvante no acesso ao conhecimento sistematizado. Abre-se, também, um panorama de formação docente cujas bases estão vinculadas à ampliação de ofertas de cursos em nível superior.

Como se passou a fazer no Brasil, por força de lei, a formação acadêmica nas universidades brasileiras avançou no quesito reconhecimento da implementação dos cursos em EaD para regulamentar e expandir a oferta de cursos e programas de Pós-Graduação.

Uma abordagem tem sido considerada pela LDB de 1996, referente à formação continuada, articulada com o ensino a distância sempre que necessária. Isso se deve ao fato de o discurso que o sistema presencial de educação formal tem se apresentado insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização de saber, neste início de século (MEC, Projeto de curso, 2007, p. 10).

Entre as múltiplas formas apresentadas para atender as demandas educacionais que ora se apresentam aos profissionais da educação diante do acesso a esse status, as políticas públicas em EaD se efetivam de forma contundente.

Na visão de Arruda e Arruda (2015), a igualdade não pressupõe ainda que o simples acesso à educação por meio da EaD seja garantia do direito a uma formação integral e integrada. Os autores apontam como fragilidades dessa iniciativa a compreensão das dimensões da democratização do acesso ao Ensino Superior, necessárias ao Brasil para a ampliação da produção científica e do trabalho qualificado, no contexto das políticas públicas educacionais, que inscrevem a educação como direito, mas em uma perspectiva na qual o direito compreende não apenas o acesso, mas a garantia da (boa) qualidade da educação, independentemente da modalidade em que o curso é oferecido.

Todavia, o argumento apresentado nos leva a crer que o Estado tem protagonizado políticas de formação de professores que visam à garantia do Direito à Educação. Assegurar o exercício desses direitos acentua considerar o usufruto da educação de qualidade e os desdobramentos assumidos por este mesmo Estado com base na diversidade de pessoas que ainda se encontram evadidas do ensino.

Lembrando, inicialmente, que o alinhamento às políticas de formação em gestão é posto às atividades pedagógicas e administrativas que propicie o controle das diversas atividades demandadas por uma formação favorável na modalidade a distância.

É preciso reconhecer, também, que a possibilidade de atendimento à democratização ao conhecimento pode ser pensada como alternativa para a preparação profissional dos educadores que se inserem no ensino superior, viabilizando o acesso a um número significativo de sujeitos em seu local de trabalho.

E há razões que justificam potencialidades e sentidos para seu uso. Para Corradi *et al.* (2015), uma das propostas dessa modalidade é possibilitar o atendimento da demanda social nas regiões com maior carência na oferta de cursos de graduação e Pós-Graduação pela formação via EaD.

Outro aspecto que está na base do processo de busca por institucionalização da EaD no ensino superior está relacionado ao que Mill e Ferreira (2014) tornam evidente, ao afirmarem que a EaD tem sido capaz de disponibilizar, com relativo imediatismo, cursos nos mais remotos pontos do país, inclusive naqueles onde inexistem *campi* de instituições de ensino superior, bem como destacam que o processo de institucionalização considera a incorporação das atividades da nova modalidade no seio da instituição, de modo a superar os adjetivos “presencial” e “a distância” da educação.

Não entraremos no mérito do grau de diferenciação de cada modalidade de ensino seja ela presencial ou a distância tampouco na finalidade de contribuições a respeito da formação a que cada uma delas pode apresentar de melhor ou de contradições de suas metodologias didáticas e sustento de formação acadêmica.

É preciso ressaltar que o argumento bastante difundido é que a Educação a Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como “possibilidade” de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolver seus cursos (ARRUDA e ARRUDA, 2015, p. 322).

Muitas dessas instituições de ensino superior passaram a oferecer diferentes cursos superiores nas diferentes áreas de conhecimento e promoveram sólida capacitação e aperfeiçoamento do ponto de vista da formação seja inicial ou continuada, caso específico da UFV, do curso de Escola de Gestores da Educação Básica.

A despeito das bases conceituais e teóricas que sustentam o PNEGEB, o curso é realizado em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que garantem o uso de canais variados de comunicação. Na busca pela institucionalização da EaD nas IES, é importante ampliar sua concepção no interior das atribuições universitárias.

O enfoque em torno do PNEGEB/UFV em Minas Gerais, no contexto das IES brasileiras, passou a ser usado de forma a atender as diretrizes, ações e metas referentes à oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distância

que flexibiliza sobremaneira, a implantação do curso de Pós-Graduação por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Numa versão do programa apresentado, a plataforma virtual *PVAnet* desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) vem sendo bastante utilizada nesses processos formativos, oportunizando aos alunos de diversas regiões a construção de novos conhecimentos, saberes e formação.

A plataforma virtual *Pvanet* (PVA é a sigla referente ao pavilhão de aula dos locais de infraestrutura institucional para realização do ensino, agora, incorporada abreviação *net* do termo *internet* - Pvanet) desenvolvida na UFV, sob a responsabilidade da Coordenaria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) tem sido utilizada como ferramenta digital para oferta dos cursos de EaD na instituição.

É coerente reconhecer que a institucionalização da EaD nos espaços de ensino está se movendo para um ponto em que ela vem priorizar como estratégia a oportunidade de acesso ao Ensino Superior a todos que dela necessitarem, para responder às exigências legais de qualificação docente e pela possibilidade de realização de curso superior nos moldes da EaD.

Somam-se a isto, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), que são elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem realizado nos cursos a distância, incluindo, entre eles, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como auxiliar na constituição dos cursos, por possibilitar o gerenciamento dos conteúdos entre professores, tutores, alunos e administradores (CORRADI *et al.*, 2015).

Neste aspecto, é legítimo ressaltar a importância da análise nesta seção a partir do contexto de fomento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como instrumento para realização das diretrizes acadêmico-pedagógicas atinentes ao curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar.

A formação feita nas unidades acadêmicas, considerando sua interiorização nas disciplinas do curso e a capacidade administrativa instalada, ocorreu na UFV, passando a se constituir num crescimento efetivo pela incorporação das tecnologias no seio da instituição.

Nessa perspectiva, entendemos que para a EaD seja adequadamente institucionalizada no ensino superior há que respeitar o caráter complexo desse fenômeno principalmente nas condições de acesso ao conhecimento para que todos os

estudantes do PNEGEB/UFV possam alcançar e refletir sobre certos pressupostos da natureza da realidade em suas atividades profissionais.

Portanto, para iniciar a construção desse debate sobre a formação acadêmica, em particular, aquela centrada no AVA, é preciso identificar as principais reflexões concernentes, no nosso entender, às atuais tendências no campo da educação, já que a coloca um mesmo nível de relevância os processos de estudos sobre EaD.

Pensar que o estudante de EaD esteja aberto a aprender sozinho e de maneira não tão frequente como ocorre no ensino presencial traz ideia de que para os processos de formação dos profissionais da educação deverá ser assumida a necessidade de autonomia universitária. Temos aí a compreensão de que o tempo e o espaço de (re)aprender e intervir sobre as questões pedagógicas e administrativas em situações concretas na escola em tempo hábil parecem muito relacionados à inserção de um facilitador da mediação desta relação.

Trata-se da inserção de instrumentos tecnológicos com uma relação mais estreita com o uso da internet que demanda o acesso aos cursos de pós-graduação a distância, tendo em vista que muitas das atividades acadêmicas e rotinas vivenciadas pelos estudantes na escola dependeriam do acesso ao conhecimento por meio de tecnologias.

Para que esse processo se efetive, as políticas de formação referendadas, muitas vezes tendo que atender a determinações legais, pode significar novas perspectivas de capacitação e atualização profissional dos educadores em educação. Penso que um posicionamento sobre isso está relacionado com a flexibilidade de tempo, facilitando a formação docente em serviço com rapidez para a contribuição de uma educação efetiva na busca da democratização e da qualidade por conta de alcançar resultados significativos quanto ao número de matriculados no PNEGEB.

Na construção dos parâmetros acadêmicos, a organização e a aproximação com os diretores cursistas mediadas pela internet foram fios singulares tecidos durante todo o curso como afirma Paschoalino (2017). Para a autora, a flexibilidade de horário e a abertura de se organizarem, diante da sistematização do curso, favorecem a autonomia das alunas perante os impasses existentes. O sonho de retorno ao estudo, a oportunidade de novos conhecimentos deixam marcas na interlocução proposta no princípio do curso.

Nesse momento veio ganhando corpo a necessidade de formação docente – inicial e continuada – que atendessem aos reclamos do Direito à Educação. A interface com os espaços universitários, valorizando a mediação e a participação de muitos

cidadãos a terem oportunidade de acesso ao ensino superior pode ser entendida como uma conquista significativa no processo de democratização.

Os questionamentos apontados no Quadro 9 refletem questões atuais sobre as quais o diretor escolar deve refletir, pensar para aprofundar o estudo e o conhecimento adquirido no PNEGEB, buscando estabelecer o apoio necessário à plataforma virtual.

Quadro 8 - Comentários sobre formação apreendida no PNEGEB e na profissão de diretor escolar

Há alguma outra informação que o(a) senhor(a) gostaria de acrescentar sobre a formação obtida no Curso Escola de Gestores e que foi importante para seu conhecimento e para o exercício de sua profissão como gestor (a)? Comente a respeito.	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) “A”	Disciplinas e material didático do Curso EG; Ensino na modalidade a distância
Diretor(a) “B”	Escola de Gestores: política do governo; Muito teórico e pouca referência à prática escolar
Diretor(a) “C”	Conhecimento sobre legislação educacional; Plataforma <i>on line</i> da UFV.
Diretor(a) “D”	Pós-graduação de qualidade ensino na modalidade a distância e relações interpessoais satisfatórias (estudantes e equipe EG)

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Pelo Quadro 8 observamos que a maioria dos entrevistados afirma que o curso foi significativo para sua formação e atuação na gestão da escola. Este aspecto positivo foi ressaltado por cada egresso durante a entrevista.

O(A) diretor(a) “A” afirma que “*para continuar na direção da creche precisou de uma formação em gestão escolar*”. Naquele período, o PNEGEB oferecido pela UFV veio atender suas expectativas para o desempenho profissional. E ao constatar que a sua formação – bacharel em Direito - não lhe traria muito conhecimento na área de educação, o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, por sua vez, contribuiu para atender o cargo que lhe havia sido confiado.

Entretanto, é cada vez maior o número de indivíduos interessados em completar ou mesmo iniciar seus estudos por cursos no ensino a distância. Segundo Arruda e Arruda (2015), o crescimento exponencial do número de matriculados na EaD justifica a necessidade de se discutir o caráter democrático do acesso, em contraposição a um discurso que prima pelo atendimento quantitativo do Estado quanto à formação da

população brasileira em nível superior. É com essa compreensão que as políticas públicas permitiram a formação continuada dos gestores escolares, pela parceria com as universidades públicas, para a realização dos cursos de EaD, possibilitando interlocuções entre teoria e prática (PASCHOALINO, 2017).

Contudo, reforça a ideia de que *“o Programa Escola de Gestores foi importante para o exercício da profissão, mas o fato que nos chama atenção é que se não tivesse na direção da creche, não teria realizado o curso específico em gestão escolar”* (Diretor/a “A”). A partir desta afirmação, constatamos que a gestora apenas realizou o curso para cumprir uma determinação oficial da Secretaria de Educação local para assumir a gestão da creche.

Em linhas gerais, a egressa reforçou ainda que *“as disciplinas do curso Escola de Gestores foram significativas para sua formação e atuação no exercício da profissão”* (Diretor/a “A”). Tal situação, certamente, tem impacto positivo na lógica organizacional dos cursos em EaD, o que não seria possível devido ao tempo e a distância regional da UFV com as respectivas residências e local de trabalho dos egressos.

Contudo, a entrevista não aprofunda de que maneira houve alterações na sua atuação profissional após a conclusão do PNEGEB. A esse respeito, Lück (2000) indica que, nos cursos de preparação e reciclagem de profissionais para a educação, não são levadas em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança. Embora tenham sido envidados esforços e havido conquistas nas pesquisas ao longo desses anos, a autora argumenta ainda que a proposição de uma formação que atenda as necessidades do trabalho pedagógico escolar tem sido mais discutida do que verdadeiramente incorporada aos espaços escolares.

Em paralelo a este argumento, o(a) diretor(a) “A” considera *“o curso realizado na modalidade a distância como expressivo para realização dos estudos, bem como o material disponível com os respectivos conteúdos teóricos para consulta aos textos indicados na referido plataforma”*.

E um relato pessoal expresso pela gestora diz respeito *“ao companheirismo do grupo de estudantes formado para realização das atividades pedagógicas durante o curso, bem como a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, permitiu as condições necessárias para a satisfação e o enriquecimento do curso”* (Diretor/a “A”).

Isto denota a dinâmica e a coesão das relações interpessoais entre eles estabelecidas e a organização de seu próprio ambiente de aprendizagem o que favoreceu um maior sentimento de pertença e de suporte emocional a realização dos cursos na modalidade a distância.

Na busca de internacionalização de programas de formação de professores desenvolvidos na modalidade a distância, é certo que há avanços e lacunas visto a possibilidade de ofertar tais cursos em comparação com o ensino presencial.

Prosseguindo as discussões, o(a) diretor(a) “B” menciona que “*o PNEGEB/UFV foi importantíssimo para sua formação*”. A crítica que se faz está relacionada ao fato de o curso ser uma política de governo, ou seja, na atual conjuntura em que a escola vive momentos difíceis, o egresso acredita que “*se não ficarmos atentos as suas intencionalidades corremos o risco de ficar alienados (expressão por ele mesmo utilizada)*”.

Gatti (2008) trata do dilema da rapidez com que muitas das iniciativas públicas de formação continuada vêm se processando em múltiplas maneiras na conjuntura educacional, adquirindo programas compensatórios, não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços de conhecimento, tendo estes programas a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior.

Ao mesmo tempo, a autora salienta que na alteração do propósito inicial dessa educação, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, é dada sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais.

Percebemos que quando faz menção aos conteúdos teóricos do curso, eles, por sua vez, não se aplicam à realidade da sua escola. Portanto, o entrevistado tem uma visão de que “*o curso surgiu de maneira impositiva aos gestores de forma a atender as políticas educacionais vindas do governo*” (Diretor/a “B”). Mas ele ressalta que o curso propicia a cada estudante “*buscar críticas ao que está exposto em cada lei e cada atividade voltada à gestão escolar, enfim, a multiplicidade de tarefas e habilidades necessárias ao processo de trabalho*”.

De fato, a formação continuada coloca em pauta uma dimensão de política de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira. Os conteúdos teóricos voltados à prática pedagógica dependem dos mecanismos que

conduzam mudanças a serem apreendidas nas habilidades e capacidades destes profissionais.

O comentário trazido pelo(a) diretor(a) o faz associar a prática de sua gestão com a disciplina de Direito a Educação. É o que ocorre com as legislações e normas a quem cumpre realizá-las. Para o egresso, *“o curso proporcionou a descoberta de como fazer e agir frente ao trabalho escolar”*, assim, *“reconhece que o curso não pode ser considerado como um “manual” prático para realização de todas as tarefas da gestão escolar”*.

À medida que vai fazendo as leituras necessárias as disciplinas do curso, o diretor ressalta *“o quanto é importante que o estudante descubra no seu próprio estudo, o caminho e exemplos práticos que possam ajudá-lo no exercício profissional ou na busca de experiências novas como cita o caso em que se encontra na gestão da escola”*.

Já para o(a) diretor(a) “C” destaca *“que durante a realização da pós-graduação, o incentivo foi um dos motivos para assumir o cargo da gestão da escola”* Tal constatação, na visão da gestora, *“o curso possibilita a maneira como funciona a realidade prática de gestão escolar”*. Argumenta que *“é um curso não somente para profissionais da educação, mas considera, também, que é curso voltado para outras áreas acadêmicas, sendo tão importante para que todos conheçam a educação”*. Nesse sentido, a diretora reconhece que:

“Na plataforma do curso implementado pela UFV, a importância para realizar o curso EG. O manuseio e a utilização das ferramentas para estudo foram significativos para o bom funcionamento do curso e o acesso às atividades, às disciplinas e ao contato diário com tutores e professores” (Diretor/a “C”).

Defendido também pelo(a) diretor(a) “D”, *“a realização do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar tem sido um curso de qualidade com base em conhecimentos necessários à formação do gestor escolar”*.

Contudo, é preciso chamar atenção sobre o que mostra Paro (2015) ao dizer que bastam a frequência a um curso superior e a obtenção de um diploma de licenciatura para exercer com qualidade as atribuições docentes.

O autor defende a ideia de que as referências a uma melhor qualificação se resumem, em grande medida, na apropriação dos conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, às teorias pedagógicas e às metodologias de ensino e, por conseguinte, há

que se envidar esforços para introduzir, já, na formação docente (regular e em serviço), medidas que concorram para neutralizar os vícios autoritários trazidos para o ensino superior ou para a prática docente dos que exercem a profissão, e ao mesmo tempo, desenvolver virtudes democráticas condizentes com o ofício de educar.

Na sequência do debate com o entrevistado, percebemos a necessidade desta explicitação devido ao fato de a entrevistada considerar que, por ser o curso da EG a distância, não foi conduzido de forma equivocada, embora exista um grande número de cursos a distância que têm formato duvidoso e mostra desconfiança na oferta da EaD.

A crítica que a entrevista nos apresenta sobre a implementação da EaD nas IES, nos leva a nos aproximar da discussão de Paro (2015) em que ele nos chama atenção para o fato de que a chamada formação continuada dos gestores não deve se ater palestras ou cursos oferecidos aos diretores fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia devido ao fato de que tal formação fica distante dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia.

Além dessas argumentações, Paschoalino (2017) também nos auxilia na compreensão crítica em estudos realizados sobre a modalidade de Educação a Distância para gestora em formação contínua, relatando que a EaD não se distancia do projeto educacional do nosso país, ao contrário, apresenta características próprias que possibilitam reduzir lacunas educacionais. Uma característica peculiar, como nos mostram Arruda e Arruda (2015) o problema não está relacionado à modalidade, mas à maneira como ela é tratada pelas políticas públicas brasileiras, com ações direcionadas para o barateamento e a massificação da educação superior no Brasil.

Outro aspecto importante relatado pela egressa foi sobre a equipe de professores e tutores do curso. Argumenta que *“eles foram pontuais no atendimento constante às suas dúvidas e ressalta as condições da Universidade dedicada à sua formação e ao pronto atendimento aos assuntos acadêmicos de que ela necessitava”* (Diretor/a “D”).

O que relatamos até aqui possibilitou, com base os dados colhidos e sistematizado em nossa pesquisa, afirmar que os gestores de escolas públicas estaduais e municipais de Minas Gerais, participantes da pesquisa, apresentam, de modo geral, uma percepção positiva da formação acadêmica diretamente relacionada ao campo da prática profissional.

Vale também ressaltar que por ser um programa de educação a distância todos os entrevistados afirmam que a realização do PNEGEB na modalidade a distância foi

importante por ter possibilitado mais momentos de formação e maior tempo destinado ao estudo.

Na EaD, podemos relatar um aspecto que é relevante no que diz respeito à participação e à interação dos estudantes do curso Escola de Gestores da UFV com os recursos tecnológicos necessários à sua formação. Isso nos faz pensar que, nesse curso, a entrada da plataforma *Pvanet* no processo formativo seja assumida como relevante para formação de diretores de escola.

Para que estas discussões venham receber a merecida atenção é preciso reconhecer também as contribuições de situações legitimadas pelos estudantes que em pleno exercício da profissão reconheçam (ou não) se a realização do curso Escola de Gestores possibilitou interlocuções diferentes no âmbito escolar, tendo como relevância o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o PVAnet, implementado pela UFV.

E o que tudo isso tem a ver com os diretores de escola? Cabe-lhes assegurar as condições efetivas para otimizar a aquisição de conhecimento, provocar muitas reflexões durante o curso e, principalmente, buscar a interseção entre teoria e prática escolar nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares do PNEGEB relacionados ao trabalho do diretor.

É preciso materializar as propostas e agregar os recursos tecnológicos ao processo de aprendizagem. Além disso, percebemos que a necessidade de formação não fica restrita à simples atualização de conhecimentos. Para além do ambiente virtual, reconhece-se que o cursista seja capaz de construir e comparar novas estratégias de ação, redefinindo e enfrentando os problemas cotidianos de seu universo de atuação.

Essa é uma discussão que trouxe a necessidade de aprofundamento do debate na próxima seção. Passamos agora a discutir outro ponto importante identificado na pesquisa sobre a vida cotidiana do diretor escolar em diferentes dimensões da gestão educacional.

4.2.2 – A vida cotidiana do diretor escolar em diferentes dimensões da gestão educacional

A compreensão da organização escolar como entidade viva e dinâmica demanda atuação especial de atuação e articulação dos diretores escolares. É a partir dessa afirmação que, para sua realização, as diferentes dimensões da gestão educacional se

tornam não apenas importantes, mas imprescindíveis. O que é apresentado a seguir é, portanto, um desdobramento da questão.

Considerando a vertiginosa expansão que vem sendo apresentada pelos entrevistados sobre as práticas de gestão escolar, duas merecem destaque, conforme mostraram as mudanças ocorridas na organização de suas escolas: a gestão democrática e o PPP. É no contexto desse entendimento que emergem tais dimensões da gestão educacional, mediante realização do trabalho do diretor escolar.

Essas expectativas de resultados e objetivos também são encontradas no projeto nacional do curso, que, de forma equivalente, ao projeto nacional (2009), traz a gestão democrática como uma parte da organização coletiva e da prática escolar, assim dela deve resultar um projeto político-pedagógico (PPP) de qualidade, com vistas a contribuir com a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social, e ainda proporcionar mudanças de concepção de escola e de gestão da instituição de ensino básico.

Considerar as múltiplas influências presentes nas disciplinas do curso Escola de gestores da Educação Básica nos coloca diante de novas perspectivas sobre diferentes interpretações e as diferentes demandas que são formuladas, produzidas e que influenciam o trabalho dos diretores escolares.

Procurar entender como elas se constituem em torno da gestão escolar tem sido alvo de indicações que nos aproximam do protagonismo do gestor escolar, sabendo que questões escolares não menos importantes estão nos desdobramentos do projeto político-pedagógico e do currículo na gestão escolar.

Para esses profissionais da gestão escolar, várias demandas se sobrepõem na realidade de seu trabalho, no entanto, duas delas têm seus acordes mais fortes e ressoam na discussão entre eles. Desse modo, veremos no próximo tópico a organização das atividades do PPP e do currículo que impactam no trabalho do diretor escolar. (Quadro 9).

Quadro 9 - Organização das atividades do Projeto Político Pedagógico e do Currículo na gestão escolar

Na condição de gestor escolar, o(a) senhor(a) reconhece que na elaboração do PPP e do Currículo de sua escola tem havido algum tipo de reformulação que favoreça a gestão democrática de sua escola? Explícite as iniciativas adotadas na escola.	
Diretor(a)	Aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar
Diretor(a) "A"	Sim. Reformulação do PPP. O currículo é uma diretriz política (não há o que modificar).
Diretor(a) "B"	Em termos. Reuniões escolares e buscar conhecimento pedagógico e curricular sobre educação inclusiva e outros assuntos
Diretor(a) "C"	Sim. Reformulação do PPP. Sobre currículo, elabora-se uma avaliação interna para acompanhar a aprendizagem dos alunos.
Diretor(a) "D"	Sim. PPP. O currículo traz exigências implícitas dos órgãos superiores.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2018).

Nessa análise, compreendemos que o discurso pronunciado pelos diretores escolares estava à frente das metas previstas no PNEGEB. Tem-se como ponto de partida o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que podem contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como sendo universal. Este é o princípio norteador das atividades formativas que se pretende desenvolver (BRASIL, MEC, 2009).

Por outro lado, destacam-se as dimensões da gestão pedagógica e democrática (LÜCK, 2009), por trazerem o envolvimento de todos para garantir o avanço alcançado, ou seja, *“lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar”* (p. 93). A autora ainda relata que sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu.

Ouvimos os diretores escolares se expressar de acordo com o funcionamento das escolas. O(A) diretor(a) “A”, por exemplo, relaciona a construção do projeto pedagógico e a organização de atividades escolares como instrumentos que assegurem as relações entre escola e comunidade. A responsabilidade de cada envolvido na tomada de decisões na escola faz com que elas reforcem a gestão da escola como democrática. Com isto, percebemos que a reformulação do projeto pedagógico da escola é assegurada

pela supervisora pedagógica, o que supomos que seu acompanhamento e discussões sobre o trabalho da escola, em torno de pontos comuns lhe atribuem maior responsabilidade.

E no que diz respeito aos critérios curriculares, argumentam que há diretriz política que define os instrumentos didáticos, ou seja, os livros didáticos propostos pelos órgãos superiores definem a direção política do processo educativo. Como se trata de creche, as depoentes argumentam que não há muito que selecionar um conjunto de disciplinas. Algum fato que mencione aprendizagem destas crianças menciona as propostas curriculares oficiais do Estado e dos municípios como documentos oficiais requeridos no projeto curricular da escola.

O que se pode depreender, com base no depoimento do(a) diretor(a) “B” *“é que o programa formativo contribui, em termos, para o conhecimento necessário para elaboração do PPP”*. Ressalta que os pilares que sustentam a distribuição de responsabilidades de cada membro da escola são a divisão de tarefas e obrigações e a autonomia em torno de pontos comuns compatíveis com os interesses da escola e da comunidade.

Tal afirmação se aproxima da intencionalidade do princípio democrático da escola, com base em sua avaliação. São fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho do gestor, mas na prática, ele afirma que *“a construção da gestão democrática tem caminhado a passos lentos diante dos assuntos problemáticos da gestão escolar”*. (Diretor/a “B”).

A reformulação constante de ambos os instrumentos implica assistência permanente de toda equipe escolar. Para ele, o tratamento de alguns temas, como por exemplo, descentralização de poderes, autonomia, mantém-se em um grau de superficialidade que não corresponde à prática escolar. E esta questão parece ser relevante, na percepção do entrevistado, que *“o PNEGEB propiciasse as condições práticas às atividades escolares, enfim, assegurar conhecimento básico sobre o assunto”* (Diretor/a “B”).

Outro aspecto essencial do trabalho do diretor é o currículo. Na percepção do entrevistado, *“as leis e normas que compõem os conteúdos curriculares influem na vida escolar dos alunos e dos professores”*. Para ele, *“a elaboração e a proposta curricular ficam presas às definições oficiais do governo, o que leva a concluir que as propostas*

de trabalho com pais e com a comunidade passam a ser aprendidas pelas diretrizes formais dos poderes públicos” (Diretor/a “B”). Por essa razão, insiste:

Na cultura da escola em relação à internalização das diferenças individuais de cada aluno na instituição. É tanto o que de fato acontece na sala de aula de inclusão social e em decorrência de um projeto pedagógico e curricular dos planos de ensino, nos levam à necessidade de conhecimento e experiências diversificadas, integrando currículo e o pedagógico (Diretor/a “B”).

Assim, esses aspectos mais relevantes para o entrevistado nos mostram que os objetivos democráticos do ensino consistem em fazer desta escola um lugar menos burocrático, que favoreça a diversidade, de modo que respeite a cultura local, reiterando o entendimento de que a razão para tantos desafios não depende somente da direção da escola e nem sequer do gestor.

É possível compreender também o delineamento dado pelo(a) diretor(a) “C” sobre o questionamento que lhe foi proposto: *“A reformulação do PPP no período da minha gestão foi a primeira medida a ser tomada”*. Ao assumir o cargo, percebi que:

O projeto político-pedagógico não atendia aos objetivos educacionais da escola. Foi elaborado totalmente distante da sua realidade. Essa constatação indica a necessidade de reverter o quadro atual, mediante a participação da comunidade na proposição de objetivos a que a escola e sua comunidade local propõem. Pôr em discussão a reelaboração do projeto de forma a fornecer os meios concretos, levou em conta o gerir a escola por meio de práticas participativas. Isso só foi possível porque aprendi na EG as orientações teóricas, necessárias e desejáveis para reestruturar o PPP (Diretor/a “C”).

Castro (2009) assinala que um dos fatores que têm contribuído para dificultar a operacionalização das estratégias de democratização no interior das unidades escolares é a falta de cultura de participação dos atores sociais. É no bojo dessas preocupações com o envolvimento dos integrantes da escola que o(a) diretor(a) “C” *“anunciou para mobilizar as pessoas para realização eficaz das atividades”*.

Sobre o currículo, buscamos discutir as disciplinas ministradas pelos professores como forma de avaliação interna de conteúdo, com o intuito, na visão da depoente, de mostrar aquilo que os alunos aprendem e manifestam claramente. Por essa razão, acredita que *“sua atuação, durante sua gestão, tenha promovido à construção da gestão democrática”* (Diretor/a “C”).

Libâneo, Ferreira e Toschi (2012) apostam na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola pela dinâmica intersubjetiva, pelo diálogo e pelo consenso. Para os autores, toda escola precisa de um plano que eles denominam de projeto político-curricular numa direção política e pedagógica ao trabalho escolar, que precisa ser levado a efeito.

O(A) diretor(a) “D” explica que “*somente o PPP conduz a uma ação mais concreta na reformulação e influência no modo de agir na organização da escola*”. Tal visão apresentada pela egressa tem em comum o trabalho coletivo e participativo, ainda que diverjam os interesses e relações individuais do corpo docente da escola em que atua. Acentua a importância pela busca por mudanças e dos objetivos comuns aos membros da equipe escolar. E no que diz respeito ao currículo, prevalecem as exigências implícitas pelos órgãos superiores.

Os dados quantitativos revelaram uma diferença significativa em relação à forma de elaboração do PPP, que passou a ser coletiva, privilegiando a participação de todos os setores da escola e da comunidade escolar.

O processo de construção desse instrumento de gestão democrática pode ser entendido como um movimento coletivo importante na revisão intencional de ações desenvolvidas na escola na percepção dos egressos, cuja recorrência nos argumentos é notável. Essa elaboração, dita como imprescindível por Paro (2016) ao afirmar que é bastante explícito o que se pode esperar da participação da comunidade escolar que “*democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta*” (p.24).

Como seria de esperar, todos anunciaram objetivos relacionados com a fundamentação da gestão democrática da escola, sendo ela um tema importante que não causa estranheza ao ser repetida na percepção dos gestores escolares. Ela pode canalizar o compartilhamento de intenções, mas também se destaca pela dificuldade de expressão, isto porque cada escola tem particularidades únicas em um dado contexto escolar.

Nesse sentido, concordamos com os autores acima, pois, observamos que o curso de especialização traz a visão panorâmica sobre os conteúdos teóricos necessários para a construção de uma gestão democrática ao conjugar uma estreita relação com o exercício responsável para consolidação e elaboração do PPP no interior da escola. Nela também está presente a forma participativa e compartilhada de cada membro escolar. Constatamos ainda que a vivência de práticas democráticas pode envolver atitudes e

habilidades do gestor escolar ainda desconhecido, abrindo caminho para os processos necessários à democratização da escola.

Retornar a um dos objetivos do curso para estabelecer uma relação entre a formação dos profissionais gestores da Educação Básica necessários para lidar com novas referências em relação à estreita vinculação com o trabalho pedagógico da escola é colocar em evidência a concepção mais avançada dos conteúdos teóricos que se quer construir hoje para o trabalho dos diretores escolares e dos egressos.

A condição colocada por Teixeira (2008) é que o PNEGEB tem interface com o exercício profissional, tratando de aspectos teóricos em articulação com problemas concretos/reais, valorizando a produção de saberes construídos na prática cotidiana do trabalho que devem ser ampliados, com os conhecimentos do campo da gestão.

A autora prossegue a discussão afirmando que isso possibilita ao cursista atualização, aprofundamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos, visando atender ao proposto pelo PNEGEB (uma gestão escolar um pouco mais homogênea nacionalmente), garantindo que todos os diretores escolares tenham acesso equivalente aos mesmos conhecimentos, ainda que esse acesso não garanta um único resultado para a gestão escolar.

Contudo, não seria possível compreender a atuação desses diretores sem um mergulho numa visão mais ampla de todas as situações escolares em que se encontram nossos dirigentes. Partimos dessa escolha como orientadores do nosso percurso de pesquisa por entendermos que seria importante, na trajetória construída, estabelecer nexos e conexões com este movimento de implantação do programa de formação de gestores escolares e com a realidade do trabalho dos diretores escolares e egressos do referido curso para melhor compreensão do objeto de estudo.

Como se percebe, todas as evidências empíricas até o momento, ou melhor, o que está sendo pensado pelos diretores escolares na rede pública sobre adequações às tendências gerais do PNEGEB em que cada um desses profissionais está adotando no contexto das práticas de gestão escolar. A incumbência de responder às questões e objetivos a que nos propusemos desde o início desta tese está cumprida, só nos restando contemplar posições defendidas pelas considerações finais desta pesquisa.

Considerações finais

Este estudo tem como objetivo compreender como o PNEGEB concebe e contribui nas ações voltadas ao trabalho do(a) diretor(a) de escola em exercício na rede pública de ensino, visando a modificar sua atuação e suas práticas na gestão escolar.

O aspecto que consideramos igualmente relevante para a investigação e que permeia esta pesquisa é a compreensão de que a política de formação de diretores(as) escolares proposto pelo PNEGEB permite mediar práticas efetivas que compõem a gestão da escola e vem encaminhando soluções no cumprimento de tomada de decisões no trabalho do diretor de escola para fazer frente ao engajamento político e educacional que está posto.

Com base na pesquisa empreendida para a elaboração dessa tese, a investigação ratificou que a hipótese norteadora da pesquisa científica é a de que os resultados e efeitos positivos do PNEGEB se destinam à formação continuada de gestores escolares e incidem no aprimoramento e na reconstrução de situações concretas no trabalho do diretor de escola de modo ativo, capaz de fortalecer as práticas de gestão escolar.

Durante o percurso da pesquisa e ao adentrar o universo do trabalho do(a) diretor(a) de escola, foi-se percebendo com maior clareza o contexto em que tais prerrogativas são conduzidas ao proporcionar para os egressos do PNEGEB uma revisão na prática profissional em sua atuação nas atividades de gestão da escola.

Evidentemente foi acentuada a adoção de propostas voltadas à construção de um novo sentido aos processos de gestão escolar e reorientações no trabalho do(a) diretor(a) escolar, conferindo-lhe uma formação profissional baseada na dialética entre a teoria e a prática, bem como na valorização do desenvolvimento profissional como momento de ampliação de conhecimentos teóricos na busca pelo provimento de soluções alternativas para que estes profissionais pudessem encontrar soluções plausíveis em sua atuação.

Essa constatação toma como centralidade a compreensão de que a materialização do PNEGEB sinaliza possíveis alterações no trabalho do(a) diretor(a) escolar considerando os desafios a serem enfrentados por eles. Desse modo, partimos do entendimento de que uma aproximação com mais ênfase na realidade escolar, possibilita examinar os efeitos que o PNEGEB aponta para o fato de que é fundamental alterações significativas aos processos de gestão escolar.

Considerando o nosso campo de investigação, a apresentação desse amplo debate e discussão permitiu apresentar os primeiros resultados obtidos na pesquisa desenvolvida em escolas públicas no interior de Minas Gerais, considerando a trajetória profissional dos diretores escolares egressos do PNEGEB e suas interlocuções sobre as realidades locais de atuação desses egressos.

Do ponto de vista teórico, um dos objetivos do PNEGEB é propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de gestão escolar. O estudo evidenciou nos relatos dos egressos a comprovação de que houve aprimoramento e enriquecimento no avanço das práticas de gestão escolar previsto na formação acadêmica proposto pelo PNEGEB.

O exercício de cotejamento dos perfis do(a) diretor(a) escolar mostrou um importante papel desenvolvido por ele na gestão escolar. Dentro do quadro complexo que cruza as informações da pesquisa, este estudo buscou levantar informações sobre a vida profissional e pessoal dos participantes. O ano de egresso do curso, atuação, satisfação no cargo de gestão escolar, polo de realização do curso, sexo, idade, remuneração são alguns exemplos que contextualizaríamos com outro campo de estudos, a começar citando a profissionalização do(a) diretor(a) escolar como ação formadora.

Todos esses dados apontam para o fato de que seria fundamental uma definição mais acurada da organização do trabalho do(a) diretor(a) escolar como forma de preparar o terreno para análise mais substantivas dos dados.

A identificação profissional, o provimento do cargo e a formação do(a) diretor(a) escolar tornaram-se assuntos destacados para a equipe diretiva. Certificamos, nessa relação, os aspectos de identificação do nível de práticas efetivas de gestão escolar. Aliado à maneira como cada diretor chegou à gestão de sua escola, enfatizamos duas das modalidades de provimento do cargo: livre indicação de diretores escolares pelos poderes públicos locais e eleições diretas por apenas um deles, uma das formas mais apropriadas democraticamente para a escolha de diretores escolares.

As discussões em torno das dimensões política, pedagógica, administrativa, técnica e democrática constituíram estratégias de intervenção organizadora e mobilizadora de caráter abrangente, orientadas para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, tendo em vista que a relação com a

organização do trabalho de diretores escolares contribui para a revisão de práticas de gestão escolar sob a ótica do PNEGEB.

Ao levantar discussões sobre o funcionamento das ações de natureza técnico-administrativa da gestão de sua escola, os dados mostram, segundo o grau de sua importância, aspectos essenciais para o nível de práticas efetivas de sua gestão e para o bom funcionamento de sua escola. Ações gestoras consideradas importantes para organização escolar fazem menção aos recursos materiais, financeiros, suporte pedagógico-didático, organização de projetos culturais, pedagógicos e esportivos e espírito empreendedor na gestão da escola, bem como autonomia administrativa e financeira são alguns exemplos citados.

A multiplicidade das situações expostas envolveu uma variedade de temas que mereceu serem examinados, considerando os determinantes que interferem no comportamento dos diretores escolares.

Foi preciso estabelecer os elementos do processo das dimensões de gestão escolar em consonância com o trabalho dos(as) diretores(as) escolares. O ponto de reflexão girou em torno da gestão democrática e participativa nas escolhas dos participantes. Verificamos pelas respostas apresentadas, com exceção de apenas um entrevistado que considera o processo de democratização um mecanismo, que o campo de conhecimento que lhe dá fundamento não funciona. A constatação de sua fala remete à transferência de tarefas que o diretor escolar faz no exercício do cargo, antes de tudo, apoiando-se nos membros de sua equipe. Importante argumento frente aos grandes obstáculos expressos pela superação dessa situação.

Entretanto, a maioria dos entrevistados atribui que, depois de terem realizado o PNEGEB/UFV, a gestão da escola ficou mais democrática e participativa sendo que a maioria deles (52%) considera que a base legal da gestão escolar está a elas relacionada. Percebemos várias situações consideradas como prática de gestão no contexto do exercício dos participantes da pesquisa: elaboração do Projeto político-pedagógico, reuniões pedagógicas, relações interpessoais, eventos escolares e outros, que são essenciais para a tomada de decisões sobre os assuntos escolares, considerando que tais argumentos levam a oportunidade de participação na sua gestão de todos os membros da escola.

É possível afirmar que a maioria das informações detidas pelos(as) diretores(as) se aproxima do estímulo ao desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de

organização do trabalho pedagógico, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar, conforme as definições do PNEGEB.

Ao revisitarmos a discussão acerca da gestão da educação e da reforma gerencial do estado brasileiro, uma vez que culminaram na redefinição das propostas relativas às concepções de gestão escolar e da formação do profissional da educação, confirmamos a necessidade em priorizá-la, sendo marcada pela tendência, em especial, ao processo de (re)democratização presente no debate atual, tendo se tornado o cerne de expectativas que se abriram frente às demandas para a gestão educacional e ao trabalho do(a) diretor(a) escolar.

Desde então, percebemos ampla defesa de que seria necessário qualificar ou capacitar os profissionais da educação e, por sua vez, reivindicar maior processo de democracia na gestão da educação.

Sob forte influência da reforma do Estado, sobretudo da reforma administrativa, evidenciamos um amplo processo de articulação sobre o setor educacional, que começou a ter contornos nas políticas educacionais, levando à responsabilização dos resultados e do desempenho da escola para legitimar tais políticas. Daí o discurso da efetividade relevante das políticas educacionais para a construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos processos de formação continuada.

A análise da questão partiu do princípio basilar da gestão educacional a fim de (re)estabelecer coletivamente a tomada de decisões em relação ao desempenho dos professores e diretores escolares, dando dinamicidade aos processos e dimensões da gestão escolar.

Componentes essenciais de uma articulação orgânica entre política, gestão e qualidade de ensino sintetizam a necessidade de mudanças na estrutura organizacional para o tratamento para refinar e aprofundar a definição de estratégias que influenciariam diferencialmente as atribuições do(a) diretor(a) escolar.

Em coerência com esses processos, situamos a relação entre o estado gerencial, políticas educacionais e imprescindibilidade da concepção de gestão da educação, que afetam diretamente a formação e o trabalho dos(as) diretores(as) escolares em relação às necessidades de mudanças na gestão da escola. Houve, portanto, três aspectos metodológicos que se referem às condições de oferta educacional para interação entre os profissionais da educação e as práticas, como desafio da política de formação.

Com o redimensionamento das funções do Estado, a descentralização, a participação e a autonomia escolar apresentaram traços determinantes do pensamento reformista à medida que aumentaram a possibilidade de os entes federativos elevarem a eficiência governamental, sobretudo fortalecendo a educação pública brasileira.

Retomando a perspectiva de ligação entre eles, o marco de referência que recebem hoje, têm sido propostas linhas de ação, inclusive voltadas para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, estimuladas pelo governo federal por meio da dimensão de implementação no contexto escolar com o intuito de promover mudanças significativas e desenvolvimento de processos educacionais. Dessa constatação, emergem perguntas de cunho político sobre o possível apoio que o(a) diretor(a) egresso do PNEGEB teria sobre o tratamento dado às políticas educacionais implementadas pelos órgãos públicos, de maneira a influenciar a prática em sua gestão.

Vimos, pelos dados empíricos, que o PNEGEB produz efeitos benéficos às práticas de gestão escolar e de que é possível contextualizar os conteúdos disciplinares apreendidos pelo programa aos contextos locais de atuação do(a) diretor(a) escolar.

Os pontos mais importantes que permitiram caracterizar a efetividade do PNEGEB estão diretamente associados à qualificação profissional como motivo para participar do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pela UFV. Desloca-se a ênfase sobre as razões que os levariam a abandonar o cargo na direção da escola, partindo-se de algumas justificativas tais como: desvalorização profissional (10 participantes), sobrecarga de trabalho na gestão da escola (6 participantes) e tamanha burocracia relacionada à condução de atividades administrativas e financeiras no contexto escolar (6 participantes), seguidos de condições de trabalho, problemas de saúde, autonomia delimitada (5 participantes) respectivamente.

Considera também que a remuneração (92,9%) não tem sido compatível com tanta responsabilidade e tarefas que demandam o trabalho na direção da escola. No entanto, dois indicadores mostraram-se com maior peso explicativo: a gestão participativa na escola e a construção da gestão democrática na escola. No que diz respeito à participação entre os membros escolares, os entrevistados (21,4%) destacam a presença de professores mais regular e que mais contribuem na tomada de decisões na escola.

Os resultados foram mais significativos no quesito gestão democrática e participativa na escola. Ao esclarecerem que a base legal da gestão escolar em torno

destas atividades pedagógicas no contexto escolar permitem efeitos práticos visíveis, leva a crer que o conteúdo apreendido pelo PNEGEB esteja associado às novas posturas na reformulação dos processos de gestão escolar e são trabalhados com afinco pelos(as) diretores(as) escolares.

Das atividades escolares que tiveram impacto na sua gestão após a realização do PNEGEB/UFV, os entrevistados apontam o pedagógico seguido do administrativo, político e financeiro. A visão pedagógica apresentada por eles demonstram necessária para reformulação do Projeto político-pedagógico e curricular de sua gestão e que são instrumentos de gestão mais próximo da sua realidade e capaz de transformar o trabalho efetivo da direção escolar.

Por outro lado, deve-se acrescentar também a esse respeito, que os(as) diretores(as), na condução dos processos de gestão, associam ao trabalho escolar alguns aspectos referentes às políticas de avaliação educacional, ao Plano de Dinheiro Direto na Escola, Caixa Escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Programa mais Educação, enfim, mostram construir consensos, tanto com pares, quanto com a comunidade escolar e com Estado, levando em consideração a execução destas políticas de gestão que se configuram importantes para o exercício de sua profissão, mas sem o devido questionamento sobre seus efeitos para a efetividade do desempenho escolar.

Ênfase especial dada a estes fatores políticos pôde ser objeto de análise e reflexão por parte dos participantes da pesquisa, visto que o encaminhamento das medidas políticas que se instauram no âmbito escolar tem um agravante: o Estado não se compromete a fazer a distribuição do conhecimento útil requerido pelo contexto de todas as atividades escolares, como é caso do financiamento público. Este agravante tem sido apontado por eles como grande empecilho diante dos fins da educação e da especificidade do processo de organização das atividades escolares entre as faces administrativa e pedagógica da função.

Os termos desse problema envolvem um clamor para a constante luta democrática que permeia o trabalho do diretor escolar. É urgente que se estabeleçam padrões mínimos ao bom atendimento das necessidades da escola, tais como recursos físicos e materiais, financeiro, salário compatível com o cargo, entre outros, sem nenhuma restrição. Além disso, a desarticulação do discurso entre teoria e prática real é bastante comum no que diz respeito à garantia dos recursos públicos de toda a natureza para a educação escolar.

Para bem desenvolver as atividades escolares que tiveram impacto significativo na gestão dos diretores escolares após a realização do PNEGEB, cumpre tomar algumas discussões sobre esse ponto de vista, examinando algumas das dimensões que concentram, exclusivamente na percepção dos egressos, as especificidades inerentes à prática efetiva no contexto escolar. As atividades político-pedagógicas, administrativas e financeiras constituem formas de organização da escola. Todas as informações são conjugadas de forma a estabelecer quais se aproximariam de uma efetiva reorientação de prioridades educativas para a gestão da escola, com destaque o processo pedagógico, que se sobressai entre os demais, reforçando o processo de democratização das escolas. Isso significa dizer que as medidas na direção escolar dos egressos buscam na reformulação dos processos pedagógicos o fomento da prática de gestão a fim de tornar a organização escolar mais efetiva em sua aplicabilidade no cargo que ocupa.

Nesse sentido, observamos que as incumbências do diretor escolar estão relacionadas às dimensões de atuação na gestão escolar, considerando o nível de autonomia estabelecida quanto aos aspectos pedagógico, administrativo, técnico e democrático da escola. Essa significativa ampliação dos afazeres do(a) diretor(a) só é possível pelo reconhecimento da política de formação do PNEGEB por parte dos entrevistados.

A esse respeito, destinamos espaços para situar o discurso sobre o(a) diretor(a) escolar e a formação acadêmica no contexto político de programas educacionais em gestão educacional que, implementados pelo Ministério da Educação a partir dos anos 1990 a 2000, têm como particularidade o PNEGEB. Embora não tenha sido pretensão deste trabalho apresentar uma análise mais consistente a respeito, o passo inicial seria o tratamento dado a ela de forma a integrar novos formatos de políticas de gestão que envolve a formação e atribuições do(a) diretor(a) escolar.

Assim, essa discussão nos levou a mencionar ou pelo menos evidenciar a projeção de reivindicações por maior qualidade para a gestão das escolas justamente na possibilidade de reorientar o trabalho do diretor de escolar e sua equipe, tendo em vista que na primeira década dos anos 2000 testemunhamos muitos cursos e programas diversificados no âmbito da educação, especialmente aqueles realizados nacionalmente pelo Ministério da Educação. Justamente aí reside o valor desse exercício de explicitação pela necessidade de rever tais políticas de gestão da educação, que,

particularmente, passaram a ser apresentadas como instrumento indispensável à otimização do trabalho do(a) diretor(a) de escola.

Apresentamos algumas experiências nesse sentido, tais como o Procad, Progestão e o Proged como exemplos de programas referência desenvolvidos no país. Portanto, buscou-se um aprofundamento de políticas já em curso no período. Cada um destes programas tinha suas especificidades de ações para formação de diretor(a) de escola para que, de alguma forma, desenvolvesse competências em gestão escolar.

Tais recomendações sistematizam e referendam um conjunto de iniciativas que vêm sendo tomadas pelo governo com o objetivo de adequar a formação docente e a Educação Básica, com ênfase exclusivamente na formação continuada do docente em serviço, privilegiando aspectos didáticos e técnico-metodológicos do seu trabalho escolar.

Na breve análise desses programas educacionais no Brasil, os cursos examinados se organizam em torno da gestão escolar cujo enfoque comum a todos eles discute as responsabilidades do diretor de escola, a gestão democrática, a relação com a comunidade, relevando no campo educacional uma série de desafios na defesa de uma escola pública de qualidade e da profissionalização docente.

Ao conhecer um pouco do histórico de tais Programas, não buscamos estudar toda a geração e sentido que cada programa formativo pretendia implantar e nem fazer referências sobre eles na etapa histórica sobre a gestão, mas elegeu as orientações que vão sendo constituídas sobre as exigências formativas e as expectativas de papéis a serem desempenhados pelos gestores escolares. E também não foi possível explicitar as diretrizes de cada Programa citado e nem tempo com dados que foram utilizadas em pesquisas empíricas para confirmar avanços e obstáculos para sua efetivação.

O importante destaque aos Programas oferecidos para gestores educacionais em exercício e a preparação de um contingente de professores partem de iniciativas realizadas nacionalmente em larga escala pelo Governo Federal, com implicações na gestão da escola, visando a focalizar aspectos políticos e profissionais destes educadores.

No estudo aqui proposto, busca-se compreender a fundo o PNEGEB e as ações decorrentes para o desenvolvimento profissional do(a) diretor(a) escolar, pautado numa concepção formativa. Outro ponto examinado ao longo deste trabalho se refere aos aspectos processuais de implementação do Programa na UFV que, por meio do cenário

exposto, pode reorientar a dimensão formativa e o trabalho de diretores escolares em exercício, na gestão da escola pública na região.

Mas essa análise não poderia ser feita sem a compreensão adequada dos processos em dimensão do embasamento legal no contexto escolar. Num quadro como este, um ponto examinado partiu da ideia de que o(a) diretor(a) de escola tem hoje grande número de iniciativas destinadas ao desenvolvimento de seu trabalho no contexto escolar, inclusive documentos legais como marco propulsor em relação às questões que envolvem a escola pública.

Sob esse aspecto, contribuições relevantes foram apresentadas pelos egressos do PNEGEB, podendo citar com base no seu entendimento que a base legal da gestão escolar perpassa pelo Conselho Escolar, pela gestão democrática, pela Legislação Nacional, Estadual e Municipal, pelo PPP e pelo Regimento Escolar.

De forma unânime, os participantes apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar a base legal da gestão escolar. Manter com frequência de análise a gestão e democrática e o projeto político-pedagógico da escola são decisões acerca dos processos educacionais. O desafio de conceber e adotar práticas de gestão capazes de dar forma concreta às políticas educacionais no cotidiano das instituições ainda apresenta um distanciamento entre as leis de educação e a realidade escolar.

Além dessa categorização, foi fundamental discutir, levando em consideração o gerencialismo na Educação Básica como política, o contexto que dá sentido ao novo modelo gerencial que, por meio da dimensão política, técnica e democrática, vem redimensionando a modernização na gestão da escola, sendo canalizado nas ações a serem adquiridas na formação docente cujas diretrizes sejam levadas a termo pelo(a) diretor(a) escolar.

Para a redefinição do gerencialismo na educação pelas reformas educativas no País, a alteração do preparo do gestor escolar e a profissionalização de sua formação implicam que seja necessário reorientar as atribuições do diretor escolar na busca de resolução de problemas e o bom uso da dimensão política, técnica, administrativa e democrática, procurando atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos. Por conseguinte, como funcionário do estado, o(a) diretor(a) escolar deverá promover ações garantidoras do sucesso e da qualidade da educação escolar e, quando necessário, o replanejamento daquelas atividades escolares.

Não é de se estranhar que a regulação educacional no contexto do Estado consista em seguir procedimentos na discussão pública e democrática sobre os contornos da escola, sempre lembrando que as consequências para o trabalho do(a) diretor(a) escolar passam a se revestir do domínio teórico de conhecimentos necessários para alavancar a reconfiguração das práticas de gestão e os processos de tomada de decisões no âmbito escolar.

Como é bastante sabido, a orientação das políticas de formação na área de gestão educacional, voltou-se para a dimensão formativa do diretor escolar. Para apoiar a melhoria da relação entre formação, desempenho profissional e práticas de gestão escolar, aproveitando algumas experiências em andamento, identificamos, pelos resultados obtidos pelas percepções de diretores(as) egressos(as) do PNEGEB, várias situações escolares cujos conhecimentos adquiridos no curso foram suficientes para seu desempenho profissional. E no que diz respeito à formação em gestão escolar, os(as) diretores(as) escolares têm envolvido amplos debates em torno dos conteúdos do PNEGEB.

Das atividades escolares que atribuem maior atenção e foram incluídas nas respostas dos(as) diretores(as) escolares a participação da comunidade escolar, as reuniões pedagógicas e administrativas com pais, professores e comunidade escolar em geral para compartilhar a tomada de decisões sobre os assuntos da escola trazem fortes convicções de que na gestão da sua escola, ela tem buscado a democratização dos processos educativos com forte correspondência com a participação de toda a comunidade escolar. Merecem atenção dobrada, como já demonstrou um dos nossos entrevistados, a forma como os(as) diretores(as) escolares transferem tarefas administrativas e pedagógicas para a equipe escolar nos remetendo a ideia de que ainda existem posturas autoritárias e o efeito dessa participação do trabalho docente como foi tratada aqui é negativo para a efetividade ao que é proposto pelo PNEGEB.

Ao observar os eixos relatados, percebe-se que, de modo geral, a qualidade da formação e do PNEGEB foi considerada muito boa pelos entrevistados. Houve consenso em torno do efeito positivo que lhe é atribuído pela ampla maioria dos gestores escolares no que diz respeito aos conteúdos teóricos do PNEGEB. Ainda segundo os proponentes, reside o discurso de que, durante a formação, as atividades escolares estavam constantemente associadas à reflexão da teoria e prática, bem como apresentavam ampla visão de práticas de gestão, incorporando vários conceitos,

significados e conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares do PNEGEB, relacionando-os com o fazer político na gestão escolar.

Desses princípios, analisamos o PNEGEB/MEC, desenvolvido na UFV, baseando-nos na afirmação de que as demandas teóricas na pluralidade de temáticas sobre a gestão escolar segundo as diretrizes do Programa estiveram em consonância com a capacitação de gestores escolares e com o desenvolvimento de atividades de suporte à sua atuação profissional.

Se tomarmos a capacitação dos(as) diretores(as) escolares feita em serviço como algo que pode ser mais próximo do seu trabalho efetivo, tais relações passaram a ser analisadas pelas respostas dadas pelos egressos das escolas municipais e estaduais. Desse modo, objetivou-se contextualizar o trabalho do(a) diretor(a) escolar e as implicações quanto à sua gestão no que se refere às suas atribuições no exercício da profissão e em virtude, possivelmente, dos efeitos do PNEGEB sobre as práticas de gestão escolar.

Quando se verificam esforços efetivos para a organização e gestão da escola, eles são bastante pontuais. O propósito dessa concepção foi desvirtuar as especificidades do cotidiano da escolar a fim de concretizar metas e objetivos à luz do legado das políticas de formação e suas particularidades para a realidade local. Os dados evidenciaram que a gestão do cotidiano escolar foi importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é.

Destacadamente há os que apontam razoável número de diretores escolares cujas atribuições ficaram significativamente reduzidas pela introdução de termos como forma de provimento no cargo (eleição direta e indicação órgão público), tempo de exercício (um a quatro anos), razões para permanência (experiência na docência, habilidades para o cargo, progressão na carreira e qualificação profissional), abandono da profissão (desvalorização profissional, trabalho burocrático e sobrecarga de trabalho), remuneração compatível com a demanda de trabalho (salário não compatível com a responsabilidade do cargo), natureza do trabalho de gestão (pouca importância da dimensão administrativa e valorização da demais) e satisfação em gerir a escola.

Desse modo, 85,7% dos entrevistados considera que a demanda de trabalho é bem maior e requer muita dedicação e responsabilidade pelo fato de estarem na direção da escola. Sobre a principal razão para permanência no cargo da gestão escolar 35,7%

afirma que para o bom andamento da direção é preciso ações pedagógicas e administrativas que conduzam a demanda de trabalho escolar.

A questão salarial também foi enfatizada por eles, 14,3% afirma que a remuneração não é compatível com tanta responsabilidade e tarefas exercidas no cargo de direção escolar. Entretanto, percebemos que 46% dos entrevistados consideram que os motivos que os levaram a assumir a direção da escola estão relacionados à qualificação profissional, tendo em vista a necessidade de aprimorar conhecimentos e competências específicas na gestão educacional.

Ainda que em todos os argumentos por eles apresentados tenham ressaltado mais o aspecto positivo no que diz respeito à formação acadêmica e ao exercício profissional, pôde-se notar que, em todas as escolas, os diretores têm tido a oportunidade de organizar suas atividades de acordo com as peculiaridades de sua gestão em consonância com as condições institucionais necessárias ao desenvolvimento dos processos escolares. Ressalte-se ainda, como um dos pilares do PNEGEB no âmbito da formação destes profissionais, a ampliação da capacidade para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver atividades na área de gestão.

Uma constatação importante deve ser anotada. Na busca pela institucionalização da EaD no seio da IES/UFV, neste estudo compreendemos que esta modalidade de ensino possibilitou ofertar curso para a formação de gestores escolares como auxiliar na constituição do PNEGEB oferecido.

Notadamente, o fator novo é inscrito na ferramenta do Ambiente Virtual de Aprendizagem, representada pela instituição acadêmica (Pvanet/UFV) como condição imprescindível para mediação pedagógica entre estudantes e conteúdos teóricos, produzidos especialmente para este curso.

Considerando a concentração de respostas, segundo os depoentes da pesquisa, o curso em EaD foi bastante significativo para os entrevistados. Eles fazem menção ao material didático do curso, ao dinamismo, à satisfação na execução das atividades do curso, além de contar com maior interação e debate entre tutores e professores nas orientações teóricas desenvolvidas no curso. Ressaltam, na maioria das vezes, a oportunidade de conciliar trabalho com estudos, tendo em vista que todos se encontravam no exercício da profissão docente, bem como a flexibilidade do tempo e a distribuição geográfica pelo fato de as Universidades públicas de qualidade distarem de seu local de trabalho escolar.

Quando tratamos do componente curricular do PNEGEB por intermédio das Salas Ambientais Virtuais, notamos que as informações diferem significativamente, sendo as temáticas consideradas por eles, pelo grau de sua importância: Projeto Político-Pedagógico (40 entrevistados), a gestão democrática (38), Direito a Educação (38) e a função do(a) diretor(a) (38). Logo, percebemos que, além destes temas que estimulam o desenvolvimento de práticas no contexto escolar, há ainda infinitas atividades escolares que não devem ser desconsideradas e não cabem aqui ser descritas pela sua enorme proporção e que impactam a gestão escolar.

Não podemos deixar de mencionar a responsabilidade de reconhecer que a instituição em articulação estratégica com o programa formativo do MEC possibilitou uma capilarização das possibilidades de acesso e formação nos locais mais longínquos da Zona da Mata Mineira, observadas as demandas regionais e a garantia que todos os polos de apoio presencial dispusessem de infraestrutura adequada à sua plena execução e acesso aos estudantes.

Mostrou-se, também, nesse estudo, a vida cotidiana do diretor escolar em diferentes dimensões da gestão educacional para que percebamos mais claramente as condições que cada diretor escolar reconhece na elaboração do PPP e do currículo de sua escola algum tipo de reformulação que favoreça a gestão democrática. Constatamos que a maioria dos egressos afirma existir uma associação entre eles que impacta no trabalho realizado na escola para organização das atividades. Algumas iniciativas por eles indicadas se referem à reformulação do PPP, às reuniões escolares, ao conhecimento pedagógico e curricular, à educação inclusiva e à avaliação interna.

Não são poucas as justificativas capazes de se apossar deste instrumento para significativamente efetivar as práticas de gestão pela construção coletiva do PPP, do Currículo, dos aspectos pedagógicos e administrativos e das relações humanas com base em sua realidade.

As razões para isso são variadas e podem ser compreendidas ao longo deste texto. Entretanto, nessa análise, compreendemos que o discurso pronunciado pelos diretores escolares estava à frente das metas previstas no PNEGEB. Tem-se como ponto de partida o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que podem contribuir significativamente para viabilizar a prática da gestão escolar.

Por conseguinte, os resultados encontrados nos levam ao princípio norteador das atividades formativas que se pretende desenvolver nas escolas ao pontuar, nas dimensões da gestão pedagógica e democrática, o avanço alcançado pela diretriz do PNEGEB. É muito importante salientar, porém, que aquelas afirmações apenas se dão na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu.

Isto quer dizer que a contribuição do PNEGEB tem mostrado efeitos positivos na efetivação de uma gestão realmente democrática e participativa nas atividades escolares em estudo, conforme explicitado no objetivo geral do programa. Admite-se também que os gestores, em decorrência de sua iniciativa, de seus interesses e do trabalho coletivo, buscam caminhos para que esse engajamento se torne realidade; em outras palavras, assumem e lideram a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições.

Enfim, o argumento que construímos ao longo desta tese evidencia que o PNEGEB, no âmbito da política de formação de diretores e vice-diretores escolares, tem sido, nos dias atuais, ampliado no sentido de fortalecer a definição de atribuições do diretor de escola, de repensar questões importantes para a vida da escola e para o cumprimento de suas responsabilidades na efetivação de uma escola mais qualitativa.

O estudo evidenciou, nos relatos dos egressos que tiveram acesso ao curso formativo, a comprovação de que houve aprimoramento e enriquecimento nas práticas de gestão escolar previstas na formação acadêmica proposta pelo PNEGEB. Com raras exceções sobre os obstáculos a enfrentar em algumas atividades práticas de gestão e no que diz respeito a suas reivindicações sobre o trabalho a ser realizado na escola, há um consenso em torno do efeito positivo que lhe é atribuído pela ampla maioria dos gestores escolares.

Com essa compreensão, os argumentos alicerçados ao longo da tese confirmam que a política de formação por meio do PNEGEB tem sido efetiva nas reorientações das prioridades educativas para a gestão da escola. 30% dos participantes afirmam que a formação acadêmica se processa nos interstícios da reflexão de práticas de gestão escolar e foi expressiva para realização de cada atividade escolar no exercício da profissão de cada diretor(a) de escola participante dessa pesquisa, havendo ganhos e reflexos positivos no âmbito pessoal e profissional.

Portanto, a aproximação com as percepções dos(as) diretores(as) escolares sobre sua formação acadêmica e práticas de gestão escolar foram fios singulares para

possibilitar um esforço em relação às formas de fazer as coisas acontecerem na instituição escolar. Os entrevistados consideram que após a realização do PNEGEB/UFV tem buscado avanços significativos na gestão da escola. Dos egressos, 47 relaciona o trabalho da gestão escolar à construção da democratização da escola e a participação da equipe escolar como instrumentos que tiveram significativos avanços após realizarem o Programa na UFV. Além disso, 46 deles consideram que o PPP passou a ser mais efetivo na sua (re)elaboração, seguidos de 45 dos entrevistados que avançaram na realização do trabalho coletivo da escola e na qualidade da escola respectivamente.

Neste enquadramento, o muito como ele passou a compreender e resolver certos assuntos no cotidiano de sua gestão ou no fortalecimento de suas ideias a respeito da escola foi corroborado por muitos conteúdos disciplinares do curso, assim como também pôde ajustar o sistema escolar às necessidades específicas de sua atuação no processo de gestão da escola. É diante desse quadro que podemos afirmar que os(as) diretores(as) escolares, quando descrevem seu trabalho na escola, acabam por se aproximar de seu contexto específico de atuação no processo de trabalho escolar.

Fica evidente, portanto, a relevância de se refletir constantemente a respeito da prática do(a) diretor(a) escolar, sendo que qualquer que seja o caminho que os diretores venham a tomar em relação às decisões na escola básica, há um conjunto de questões escolares que constituem temas de permanente reflexão que, por certo, exigem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades para a concretização de tais práticas. Entretanto, isto não se efetivará se continuarem sendo formuladas e utilizadas sob as bases e fundamentos de políticas educacionais especialmente aquelas de viés privatista e neoliberal, que se apresentam antagônicas aos processos educativos.

No processo de elaboração desta pesquisa, mais especificamente a partir do primeiro semestre do ano de 2017, evidencia-se uma retração na oferta do PNEGEB para a formação de(a) diretores(as) escolares, sobretudo pela mudança de governo, sinalizando um retrocesso no campo educacional no que diz respeito à implementação de novas turmas para Escola de Gestores, bem como de recursos financeiros para implantação do mesmo nas IES brasileira.

Valho-me dessas considerações finais, para denunciar o caráter mercadológico e neoliberal e ainda atribuído à gestão escolar. Nesse momento, que vivemos tensões constantes das discontinuidades de políticas públicas a cada mudança de governo, tais

situações provocam insegurança e incerteza sobre a transparência dos nossos (re)formuladores de políticas públicas. Eis o desafio que nos move como educador. É fundamental a mobilização para continuarmos a luta constante no sentido de tornar efetivas as dimensões da gestão democrática, participativa e de qualidade que ocupam postos de liderança no trabalho dos(as) diretores (as) escolares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S.(orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**, 4ª ed., São Paulo, 2004, p. 193 – 210.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJER, F. O Planejamento de Pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147-178.

ANDRADE, E. L. M. **A formação continuada de diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas**. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2012.

ARRUDA, E. P. ; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321 – 338, julho – setembro, 2015.

BARBOSA, J. M. S.; VAZ de MELLO, R. M. A (orgs.). **Formação continuada e à distância de gestores escolares da Educação Básica: a experiência formativa da Universidade Federal de Viçosa**. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2017.

BARRETO, M. do S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão**. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

BRAZIL, C. H. **O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: Um estudo de caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147 – 176.

BURGOS, M. B. & CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: Acesso em: 24 mai. 2017.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: França, M.; Bezerra, M. C. (orgs) **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 169 – 204.

CAMPOS, R. F.; SCHEIBER, L. **A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica**. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf, 2005, Acesso em: 10 set. 2018.

CASTRO, A. M. D. A. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface** – Natal/RN, v.1, n.1 – jan./jun., 2004.

_____. A qualidade da educação básica e a gestão da escolar. In: França, M.; Bezerra, M. C. (orgs) **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 21 – 44.

CORRADI, W. J. B.; FIDALGO, F. S. R.; MOREIRA, P. R.; PASCHOALINO, J. B. Q. Tessituras do trabalho de gestão da UAB nas instituições de ensino superior. In: FREITAS, M. T. M.; ARRUDA, E. P.; ARAÚJO, S. M. de. (orgs). **Na tessitura da distância: entre políticas, docência e tecnologia na EaD**. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 27 – 49.

COSTA, A. L. N. G. da. **O Programa Escola de Gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CURY, C. R. J. **O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**, 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/O%20DIREITO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20Um%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II / Luiz Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado**. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921 - 946, out. 2007, Número Especial.

_____. Política e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891 – 917, out. 2008.

_____. 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**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95 – 117.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295 – 316.

FERREIRA, N. S. C. **Políticas de formação de profissionais da educação: a imprescindibilidade da concepção de gestão**, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PL-344.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão**

democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. SP: Cortez, 2013, p. 119 – 140.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, M. de M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

FIORINI FILHO, J. A. **Gestão da escola pública:** o diretor em sua ação cotidiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUC – SP, 1996.

FRANÇA, M. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação Básica. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino – Brasília: Liber livro, 2009, p. 257 – 284.

FREITAS, K. S. de. Gestão escolar, qualidade do ensino e políticas públicas. In: França, M.; Bezerra, M. C. (orgs) **Política educacional:** gestão e qualidade de ensino. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 67 – 97.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, V.13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., Editora Atlas S.A., 2002.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, No 67, agosto, 1999.

LARANJO, J. **Efetividade da formação a distância para gestores da Educação Básica:** a experiência da Escola de Gestores na UFMG. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

LEÃO, L. M. Conhecimentos básicos sobre pesquisa. In: **Metodologia do estudo e pesquisa:** facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Editora: vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.159 – 1.180, set./dez. 2004.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. – 4 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, M. C. M. de. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 07 – 19.

MORAES, M. C. M. SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; TORRIGLIA, P. L. (org.). **Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETO, A. C.; ALMEIDA, M. D. de. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35 – 46, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Oliveira (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 237-252.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 174 – 198.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diretor escolar:** Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

PASCHOALINO, J. B. de. **Desafios da gestão escolar.** Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

ROSAR, M. de F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 105 – 140.

SANDER, B. Política, gestão e qualidade do ensino. In: França, M.; Bezerra, M. C. (orgs). **Política educacional:** gestão e qualidade de ensino. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 83 – 97.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** Editora Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81 – 97.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretor escolar da educação básica: o programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008, 135 f.

VAZ de MELLO, R. M. A.; BARBOSA, J. M. (orgs.). **Formação continuada e a distância de gestores escolares da educação básica: a experiência formativa da Universidade Federal de Viçosa**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 9 – 32.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília: DF, 2009.

_____. Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar (*Lato Sensu*). Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Fortalecimento Institucional de Gestão Educacional, **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF, 2011. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_29.php. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Decreto nº. 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2004-2006q2006qdecreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2004-2006q2006qdecreto/d5800.htm). Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 09 nov. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima Década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, Brasília, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13. 005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Relatório do Procad elaborado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos.** SEEMG/SRH/DCRH, s/d, mimeo.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisa

À Profa. Dra. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Coordenadora do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Universidade
Federal de Viçosa

Prezada professora

Estamos realizando uma pesquisa em nível de doutoramento em educação na Universidade Federal de Minas Gerais e conta com orientação do professor doutor Eucídio Pimenta Arruda da Faculdade de Educação. Intitulada - **Percepções dos Egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre Formação Acadêmica e suas Práticas** - o objetivo geral da pesquisa é compreender os contributos teóricos e práticos de gestão escolar que passaram a serem estabelecidos pela política formativa do PNEGEB/MEC e os desdobramentos que têm redimensionado o surgimento de novas experiências e novos sentidos em correspondência com a realidade escolar local. Desse modo, solicitamos, por gentileza, a contribuição de Vossa Senhoria com a disponibilidade dos seguintes dados dos egressos do curso: nomes, *e-mail* e telefone, que serão utilizados para fins acadêmicos. Sua contribuição será de grande importância para a viabilização do projeto que estamos desenvolvendo. Informamos-lhe, também, que é realizada análise ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), órgão institucional da UFMG, visando proteger o bem-estar e a integridade dos participantes da pesquisa (gestores escolares e coordenadora do curso) realizada no âmbito da Universidade, comprometendo-se com o mínimo de danos e riscos que deverão ser evitados para não causar prejuízos aos participantes desta pesquisa. Agradecemos a sua participação e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito da pesquisa via *e-mail*.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (UFMG)

José Márcio Silva Barbosa (Doutorando em Educação - UFMG)

Bolsista CAPES - *E-mail* jmarciosb@yahoo.com.br

Apêndice B – Carta de apresentação da pesquisa aos gestores

Senhor (a) gestor (a)

Estamos realizando uma pesquisa em nível de doutoramento em educação na Universidade Federal de Minas Gerais e conta com orientação do professor doutor Eucídio Pimenta Arruda da Faculdade de Educação. Intitulada - **Percepções dos Egressos do Programa Nacional Educação Básica sobre Formação Acadêmica e suas Práticas** - o objetivo geral é compreender os contributos teóricos e práticos de gestão escolar que passaram a serem estabelecidos pela política formativa do PNEGEB/MEC e os desdobramentos que têm redimensionado o surgimento de novas experiências e novos sentidos em correspondência com a realidade escolar local.

Na busca de conhecermos a natureza do trabalho do gestor escolar e práticas de gestão, solicitamos, por gentileza, que respondam as questões que se seguem. Caso aceitem em participar da pesquisa, sua contribuição será de grande importância para a viabilização do projeto que estamos desenvolvendo. Ressaltamos, que a sua identidade será preservada e os resultados que dela advém, serão utilizados exclusivamente para fins científicos, sendo que a divulgação se dará por meio de revistas na área de educação e apresentações em seminários e congressos em nível nacional. Informamos-lhes também, que é realizado uma análise ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), órgão institucional da UFMG, visando proteger o bem-estar e a integridade dos participantes da pesquisa realizada no âmbito da Universidade, comprometendo-se com o mínimo de danos e riscos que deverão ser evitados para não causar prejuízos aos participantes desta pesquisa. Agradecemos a sua participação e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito da pesquisa via *e-mail*.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (UFMG)

José Márcio Silva Barbosa (Doutorando em Educação - UFMG)

Bolsista CAPES - *E-mail* jmarciosb@yahoo.com.br

Apêndice C – Roteiro do questionário: Gestor escolar

24/01/2019

Formulário sem título - Formulários Google



Formulário sem título

PERGUNTAS

RESPOSTAS 109

Seção 1 de 5



O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR E PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA CURRICULAR

Senhor (a) gestor (a),

Estamos realizando uma pesquisa, em nível de doutorado em educação, na Universidade Federal de Minas Gerais. Esta conta com orientação do professor doutor Eucídio Pimenta Arruda da Faculdade de Educação. Na busca de conhecermos a natureza do trabalho do gestor escolar e práticas de gestão, que passaram a ser estabelecidos pela política formativa do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/MEC, solicitamos, por gentileza, que respondam as questões que se seguem. Caso aceitem participar da pesquisa, sua contribuição será de grande importância para a viabilização do projeto que estamos desenvolvendo. Ressaltamos que a sua identidade será preservada e os resultados, que dela advém, serão utilizados exclusivamente para fins científicos, sendo que a divulgação se dará por meio de revistas na área de educação e apresentações em seminários e congressos em nível nacional. Informamos-lhes, também, que é realizado uma análise ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), órgão institucional da UFMG, visando proteger o bem-estar e a integridade dos participantes da pesquisa realizada no âmbito da Universidade, comprometendo-se com o mínimo de danos e riscos que deverão ser evitados para não causar prejuízos aos

Nome do participante *

Texto de resposta curta

Você concluiu o curso "Escola de Gestores"? *

Não

Sim



<https://docs.google.com/forms/d/1h2TWus43oGkMZEJVJXb6eIIYVKIF7paEuBlaM0ASzPrs/edit>

1/13

Após a seção 1

Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

ATUAÇÃO COMO DIRETOR

Descrição (opcional)

Atualmente, você atua na gestão da escola como diretor? *

 Não Sim

Após a seção 2

Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 5

SOBRE A SUA ATUAÇÃO

Descrição (opcional)

Há quanto tempo você atua como diretor em qualquer escola? *

 Menos de 1 ano De 1 a 3 anos De 3 a 5 anos De 5 a 10 anos

- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

Há quanto tempo você atua como diretor na escola em que trabalha *

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 3 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

A escola em que você trabalha, atualmente, é: *

- Pública
- Privada

Após a seção 3 **Continuar para a próxima seção**

Seção 4 de 5

ESCOLA DE GESTORES

Descrição (opcional)

+

Tt

📷

▶

☰

1. 2005
2. 2006
3. 2007
4. 2008
5. 2009
6. 2010
7. 2011
8. 2012
9. 2013
10. 2014
11. 2015
12. 2016
13. Opção 13

Ano de conclusão do curso Escola de Gestores *

1. 2005
2. 2006
3. 2007
4. 2008
5. 2009
6. 2010



2011

8. 2012

9. 2013

10. 2014

11. 2015

12. 2016

13. Opção 13

Em qual Polo você realizou o curso Escola de Gestores? *

- Polo de Viçosa
- Polo de Manhuaçu
- Outros...

Qual o seu sexo? *

- Masculino
- Feminino

Qual a sua idade? *

- Menos de 30 anos
- De 30 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos



Mais de 50 anos

Após a seção 4 **Continuar para a próxima seção**

Seção 5 de 5



SOBRE SUA EXPERIÊNCIA

Descrição (opcional)

No seu entendimento, qual seria a base legal da Gestão Escolar?

- Conselho Escolar
- Conselho de Classe
- Regimento Escolar
- Legislação Nacional, Estadual e Municipal
- Projeto Político Pedagógico
- Gestão Democrática
- Outros...

Justifique sua resposta anterior

Texto de resposta longa

Há quanto tempo em exercício você atua no cargo de gestão escolar?

- De 1 a 4 anos
- De 5 a 8 anos
- Há mais de 8 anos
- NÃO SE APLICA

Qual o principal motivo que o levou assumir o cargo de gestor escolar?

- Atratividade da função
- Progressão na carreira
- Qualificação Profissional
- Experiência na docência
- Habilidades para o cargo
- Outros...

A forma de provimento ao cargo de gestor escolar se deu por

- Eleição direta
- Designação
- Indicação ou nomeação
- Outros...

Em sua opinião, a remuneração é compatível com a demanda de trabalho na sua escola ?

- Não



Justifique sua resposta anterior

Texto de resposta longa

Como você definiria a natureza do seu trabalho?

- Administrativa
- Pedagógica
- Financeira
- Política
- Todas as respostas anteriores
- Outros...

Em sua opinião, qual atividade demanda mais a atuação do gestor escolar no exercício da profissão?

- Administrativa
- Pedagógica
- Financeira
- Política
- Todas as respostas anteriores
- Outros...

Quem mais contribui com suas atribuições em sua gestão?

+Tt▲▶≡

- Alunos
- Pais
- Supervisor
- Secretaria de Educação
- Suporte Administrativo
- Outros...

Em uma escala de 0 a 5, qual o seu grau de satisfação com o cargo de gestão na escola?

	1	2	3	4	5	
Totalmente Insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente Satisfeito

Justifique sua resposta anterior

Texto de resposta longa

Qual a principal razão para a sua permanência no cargo de gestão escolar

- Remuneração
- Boa equipe na gestão
- Acompanhar todas as ações pedagógicas e administrativas
- Desempenho do aluno
- NÃO SE APLICA



Texto de resposta longa

Se você atua como diretor, hoje, e se houvesse a oportunidade de abandonar o cargo de gestor escolar, quais seriam as possíveis razões?

	Não	Sim
Condições de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobrecarga de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho burocrático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia delimitada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desvalorização profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de Saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Você teria outra razão para o abandono do cargo de gestor escolar?

- Não
- Outros...

O investimento em sua formação através do curso Escola de Gestores * se deu por qual motivo ?

- Crescimento pessoal
- Capacitação profissional
- Qualificação profissional
- Conhecimento e prática profissional

+ Tt ▲ ▶ ≡

Outros...

Na condição de egresso, você considera que o curso Escola de Gestores contribuiu para relação teoria e prática no contexto escolar? *

Não

Sim

Justifique sua resposta anterior

Texto de resposta longa

Se você considera que o curso Escola de Gestores contribuiu para relação teoria e prática no contexto escolar, quais das atividades abaixo têm promovido possíveis avanços decorrentes de sua atuação? *

	Não	Sim
Gestão administrativa e financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto Politico Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho coletivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade da escola (efetividade do...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão democrática e participativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual das atividades abaixo permitem práticas inovadoras e desenvolvidas em ações efetivas que tiveram impacto significativo em sua gestão após a realização do curso? *

Administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Há outra atividade que teve impacto em sua gestão após a realização do curso? Se sim, especifique-a e justifique.

Texto de resposta longa

Considerando as temáticas das Salas Ambientais Virtuais do Curso ^{*}
Escola de Gestores da Educação Básica que lhe permitiram aprofundar
o conceito e o sentido para prática de sua gestão, dê valores de 1 a 5,
segundo sua importância.

	1	2	3	4	5
Função do gestor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a Educaç...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto Politico ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão democrá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiamento d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão participa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

+
Tt
▲
▶
≡

Avaliação da apr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas e Gestã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plano Nacional, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tecnologias Digi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade esc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade de en...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento e ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Você gostaria de participar da segunda etapa da pesquisa (entrevista)?

Sim

Não

Se você gostaria, por favor, escreva seu e-mail e telefone para contato.

Texto de resposta curta



Apêndice D- Roteiro de entrevista: Gestor escolar

A partir de que ano que você assumiu o cargo de direção da escola? E qual o ano que realizou o curso da Escola de Gestores em Viçosa?

1) Comente como você chegou ao cargo de gestão escolar? Houve algum aprimoramento profissional com a Pós-graduação em Gestão Escolar?

2) Pensando na sua atuação antes e depois de fazer o curso de Pós-graduação em Gestão Escolar, houve alguma alteração no trabalho e na prática de gestão escolar? Relate uma situação.

3) Após participar do curso oferecido, o(a) Senhor(a) acredita que os conhecimentos adquiridos foram suficientes para seu desempenho profissional? Faça uma relação entre o que aprendeu na disciplina do curso e o que coloca em prática efetiva na escola enquanto gestor (a).

4) Discuta um pouco sobre o funcionamento das ações de natureza técnico-administrativas da gestão de sua escola de que o(a) Senhor(a) considera mais importante segundo o grau de importância (exemplos: direção, rotinas e organização administrativas, legislação escolar, relações sociais, recursos didáticos e financeiros).

5) Faça um comentário sobre as políticas educacionais implementadas pelos órgãos públicos de maneira a influenciar a prática em sua gestão. Relate uma situação.

6) Na condição de gestor escolar, o(a) Senhor(a) reconhece que na elaboração do PPP e do Currículo de sua escola tem havido algum tipo de reformulação que favoreça a gestão democrática de sua escola? Explícite as iniciativas adotadas na escola.

7) A que você atribui, no seu entendimento, que depois de realizado o curso Escola de Gestores, a gestão de sua escola ficou mais democrática e participativa? De que forma ocorrem?

8) Explícite como o(a) senhor (a) oferece espaço e oportunidade de gestão participativa aos demais membros escolares na tomada de decisões na sua escola. Há ainda presença de posturas burocráticas para sua consolidação? Comente a respeito.

9) Comente a respeito de ter realizado o curso de Pós-graduação em Gestão Escolar na modalidade de educação a distância.

10) Há alguma outra informação que o(a) Senhor(a) gostaria de acrescentar sobre a formação obtida no Curso Escola de Gestores e que foi importante para seu conhecimento e para o exercício de sua profissão enquanto gestor (a)? Comente a respeito.