

CAPACITAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: um estudo nas escolas da rede pública estadual do município de Teófilo Otoni

PRISCILA BARBOSA DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

pri_ped@hotmail.com

SIMÃO PEREIRA DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

professorsimao@hotmail.com

CAPACITAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: um estudo nas escolas da rede pública estadual do município de Teófilo Otoni

1 Introdução, problema de pesquisa e objetivo

No âmbito da administração pública, a educação figura como uma de suas principais funções, tendo a sua promoção e financiamento vinculados ao Estado. Em seu sentido mais amplo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em diferentes espaços. Essa mesma legislação considera como educação escolar aquela desenvolvida, predominantemente, em instituições próprias, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a importância da educação escolar, grande responsabilidade é atribuída à gestão escolar e à atuação do gestor. Neste sentido, autores como Lück (2000, 2013), Paro (2002, 2007) e Lück *et al.* (2012) defendem a ideia de que o salto qualitativo que a educação pública do país necessita requer melhorias em seus processos de gestão. Esses mesmos autores argumentam que essas melhorias nos processos de gestão demandam uma melhor qualificação dos dirigentes escolares.

Apesar deste reconhecimento, na visão de Santos (2008), a formação inicial dos gestores escolares ainda se mostra incompleta e, por isso, incapaz de prepará-los para as funções de administração. Neste contexto, a capacitação torna-se essencial para que o diretor adquira habilidades e possa desenvolver a contento as atividades de gestão.

O reconhecimento da capacitação profissional como condição fundamental na implementação de políticas públicas e reformas nas diversas áreas é um consenso entre pesquisadores, planejadores, formuladores de políticas e administradores, conforme exposto por Machado (2000). Ademais, conforme discutido no referencial teórico deste trabalho, autores como Lück (2000), Machado (2000), Castro A. (2004) e Klébis (2010) destacam a necessidade de discussões acerca do processo de formação continuada dos gestores escolares uma vez que desempenham um trabalho de destaque no contexto da gestão escolar.

Tendo em vista essas considerações, questionou-se, neste estudo, acerca da capacitação dos gestores para atuarem na direção das unidades escolares de um município do interior do estado de Minas Gerais (MG), tendo o seguinte problema de pesquisa: como ocorre a capacitação dos gestores escolares da rede pública estadual de ensino do município de Teófilo Otoni?

Objetivou-se, portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, analisar a capacitação recebida pelos gestores escolares da rede pública estadual de ensino do município de Teófilo Otoni/MG. Especificamente, pretendeu-se: 1) identificar as iniciativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em relação à capacitação de gestores escolares; 2) caracterizar os programas de capacitação dos quais os diretores tenham participado, motivados por iniciativa individual ou pelo Estado; 3) discutir a contribuição da capacitação na atuação do gestor público na educação a partir da percepção dos diretores, no contexto das suas experiências profissionais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Gestão escolar

No Brasil, a organização da administração escolar, especialmente aplicada à educação básica, originou-se a partir do crescimento das escolas, observado na década de 1930. (SANTOS, 2008). Sobre o termo gestão escolar, Santos (2008) afirma remontar da década de

1990, quando muitos autores passaram a considerá-lo mais apropriado do que o termo administração, representando avanços nas antigas noções a respeito de como conduzir uma instituição de ensino.

Lück (2013) pondera que a gestão escolar é uma área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Entretanto, a autora ressalta que deve haver consciência clara de que a gestão constitui-se área meio e não um fim em si mesma, o que reforça o entendimento de que o processo administrativo deve estar sempre subordinado ao pedagógico.

Ademais, para Lück (2013), os processos de gestão envolvem dimensões técnicas e políticas que só se efetivam, de fato, quando consideram a articulação dessas dimensões. Tendo por certo que ações isoladas tendem a resultar em meros paliativos às demandas, faz-se necessária uma visão de conjunto que só se torna possível a partir da gestão, por meio da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, capazes de promover a eficácia na aplicação de esforços e recursos com vistas à melhoria do ensino.

Segundo Paro (2007), somente a partir da clareza acerca da instituição escolar, englobando a sua estrutura didática e sobretudo administrativa, que é possível pensar em qualidade do ensino, de acordo com uma visão de educação formadora de cidadãos. Ocorre que, muitas vezes, a falta de reconhecimento de que o processo educacional é composto de funções inter-relacionadas, faz com que não haja soma de esforços para concretização de objetivos comuns. Outras vezes, o que se observa é que as ações empreendidas com vistas à melhoria da qualidade da gestão escolar são isoladas ou mesmo desenvolvidas sem a preocupação de analisar, registrar e interpretar seus resultados. Assim, embora promovam mudanças, não são capazes de construir conhecimento acerca do processo, tornando-se impossíveis de serem aproveitadas e/ou reforçadas por outros (LÜCK, 2013).

Lück *et al.* (2012, p. 33) consideram que estamos vivenciando uma “terceira onda de organização e orientação de estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o da gestão, em superação às limitações da administração”. Na visão de Klébis (2010, p. 199), a nova gestão escolar “caminha no sentido de ultrapassar as formas racionais, tecnicistas e hierarquizadas que a caracterizou por tantos anos. Ou ainda outras formas travestidas de modernidade, as quais apenas reeditam ‘novos’ meios para o exercício do controle”.

2.2 Gestores escolares

O papel desempenhado pelo gestor constitui um dos aspectos mais relevantes da estrutura organizacional das escolas. Isso acontece em virtude dele ser o responsável pela escola, tanto nos aspectos legais quanto nos administrativos e pedagógicos. Cabe, no entanto, considerar que há uma geração, a postura de subserviência era comum entre os diretores escolares, enfatizando a obediência às regras e o cumprimento à risca dos regulamentos (Lück *et al.*, 2012) e que foi dentro desta concepção que a função do diretor de escola forjou-se e acabou por consolidar uma cultura de subordinação e de gestão centralizadora nas instituições de ensino (KLÉBIS, 2010).

Sabe-se, porém, que a complexidade das atividades educacionais não se reduz à dimensão técnica, mas exige que o diretor concilie as dimensões pedagógica, organizacional e política para resolução dos problemas. Para tal, conforme menciona Klébis, (2010), o diretor tem necessidade de experiência na docência, conhecimento acerca dos processos de gestão escolar e, ainda, capacidade de articulação política para a negociação dos conflitos. Ademais, é imprescindível reconhecer que as tarefas administrativas não devem ter mais relevância dentro da atuação do diretor que as de cunho pedagógico.

A ideia de que para se administrar uma escola bastam boa vontade e honestidade é ultrapassada. Sabe-se que, cada vez mais, os diretores escolares carecem de boa formação,

haja vista que o trabalho do gestor escolar vai muito além do prescrito nas normas. Além disso, muitos docentes passam diretamente da sala de aula para a direção da escola pública. Caracterizado esse desafio que o educador enfrenta, a formação torna-se essencial para o gestor escolar.

Diante dessa realidade, conhecida a fundo pelos diretores, Santos (2008) atribui a eles, com o devido apoio das entidades de classe, a responsabilidade de exigir: a) reformulação nos cursos de formação inicial; b) capacitações em serviço; c) aperfeiçoamento; d) especialização; e) participação em discussões e deliberações que afetam o funcionamento da escola.

Em uma pesquisa que tratou acerca da gestão da escola básica, Castro M. (2000) trouxe uma reflexão sobre a prática cotidiana de diretoras de escola municipal, constatando que “as diretoras entrevistadas constroem o seu conhecimento com base na experiência, como professora de escola, como supervisora, como vice-diretora, e também em tipos diferentes de escola” (CASTRO, M., 2000, p. 74). Como essas experiências, na maioria das vezes, não são refletidas de forma sistemática, observa-se uma desvalorização desse conhecimento construído, insegurança e baixo nível de profissionalismo dos diretores. Conforme relatou Castro M. (2000), a formação e experiência adquirida pelos diretores muitas vezes se perde à medida que esses docentes retornam para a sala de aula.

Toda essa tensão, que envolve o profissionalismo e a preparação para o exercício da função de gestão, soma-se aos aspectos que dizem respeito às formas de provimento do cargo de diretor e são alvos frequentes de debates e discussões. O desafio estaria em integrar todos esses critérios e buscar a valorização do conhecimento e da experiência adquirida na função. A autora reconhece, ainda que, com a escolha dos dirigentes por meio de eleições, “a questão da formação e do conhecimento fica relegada a um segundo plano, e o conhecimento gerado na prática precisa ser constantemente construído, pois as pessoas mudam, causando uma descontinuidade no processo” (CASTRO, M., 2000, p. 86).

Isso remete à ideia de que a formação do gestor não está limitada a uma formação inicial adequada ou a eventos isolados de capacitação, mas deve envolver um ambiente constante de aprendizagem que favoreça a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências por parte do profissional.

2.2.1 Formação inicial de gestores escolares

Sobre a formação de profissionais da educação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a LDB estabelece que deve ser realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996, art. 64). Antes da aprovação da LDB (1996), a formação do gestor era efetivada no curso de pedagogia, por meio da habilitação em administração escolar. Além disso, a partir da aprovação da nova LDB, a formação qualificada dos gestores escolares procurou agregar formação pedagógica à experiência docente, uma vez que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 67, §1º).

Para Santos (2008) no entanto, a formação dos gestores escolares ainda se mostra incompleta e em desarmonia com a gestão para a modernidade, apesar das exigências legais. Isso se dá, dentre outros motivos, pelo fato dos cursos de pedagogia e especializações relacionadas à gestão escolar, responsáveis pela formação inicial dos gestores, seguirem resistentes às mudanças, repetindo a mesma formação do passado, quando a educação não tinha a mesma notoriedade que assume hoje, especialmente no contexto social.

O que se observa é um descrédito no formato dos cursos de especialização na área de gestão escolar, tendo em vista, por um lado, a oferta de cursos tópicos e rápidos, não favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais e de uma visão ampliada da

realidade e, por outro, a oferta de cursos longos e aprofundados, geralmente distanciados das necessidades do cotidiano escolar (MACHADO, 2000).

O descrédito se estendeu ainda aos cursos de pedagogia, tendo em vista, dentre outros fatores, a abordagem predominantemente teórica do curso, conforme exposto por Santos (2008). Outro fator levantado por Oliveira (2015) foi o fato do curso de pedagogia contar, em geral, com uma disciplina de gestão escolar de carga horária que varia entre 45 a 72 horas, sendo essa disciplina o único fundamento da área de gestão escolar que os futuros diretores recebem durante o processo formativo.

Tendo em vista essa realidade, pressupõe-se que a formação recebida pelos gestores escolares tem sido insuficiente e limitada, dificultando o alcance das dimensões sócio-política e técnico-científica do trabalho educativo e desfavorecendo que os gestores atuem de forma inovadora e democrática (OLIVEIRA, 2015).

Paro (2007) expõe que as aptidões administrativas e políticas dos gestores são consideradas bastante específicas se comparadas às dos demais integrantes da unidade escolar, o que requer uma formação profissional inicial também diferenciada para os mesmos. Entretanto, considerando o processo de democratização da gestão escolar, acredita que todos os educadores deveriam ser contemplados em sua formação inicial com uma “formação administrativa”, de maneira que estejam aptos a participar da gestão escolar com mais propriedade, seja nos colegiados ou em outras formas coletivas de gestão escolar. Além disso, com as novas formas de provimento aos cargos de gestão nas escolas, qualquer dos educadores pode se interessar ao posto de diretor, o que exigiria, então, uma formação administrativa básica para todos.

Pesquisas realizadas por Machado (2000) apontaram que os gestores escolares apresentavam elevados níveis de titulação. Além disso, um grupo representativo deles possuía formação específica em administração escolar e frequentavam cursos de especialização, treinamentos em administração escolar ou equivalente. Apesar disso, continuou-se a observar práticas tradicionais de gestão na atuação dos dirigentes escolares e não houve evidências de mudanças no desempenho desses profissionais, como decorrência desses programas.

Assim, embora os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de graduação e pós-graduação contribuam para a melhoria da atuação do gestor na escola, deve haver um estímulo à busca contínua por qualificação, com vistas ao aperfeiçoamento do processo educativo que não se exaure na formação inicial.

2.2.2 Capacitação de gestores escolares

Sabe-se que a atuação enquanto diretor de escola é uma prerrogativa da carreira docente e que não se constitui carreira independente, mantendo, assim, a relação com a experiência em sala de aula. Apesar deste formato vinculado gestão-docência levar a uma determinação quase obrigatória de um processo de formação em serviço para os gestores escolares, sabe-se que o desenvolvimento profissional deles recebe ainda pouca atenção, comparando-se com o desenvolvimento de professores para o exercício da docência. (LÜCK *et al.*, 2012).

Além disso, é sabido que

a maioria dos gestores escolares busca orientações e soluções para seus problemas administrativos ou técnicos com colegas mais experientes ou aguarda “ordens” da diretoria de ensino, em vez de buscar soluções próprias, que exigem, evidentemente, maiores conhecimentos dos fatores envolvidos, mais capacidade de análise da situação e discernimento, condições que não foram propiciadas durante sua formação no curso de Pedagogia, a chamada inicial, tampouco nos processos de capacitações posteriores, denominados de formação continuada e/ou em serviço. (SANTOS, 2008, p. 11-12).

Segundo Lück (2000), observada a carência de profissionais com domínio técnico e até mesmo conceitual na área de gestão de instituições educacionais, recai sobre os sistemas de ensino a incumbência de promover, organizar e, conforme o caso, realizar cursos de capacitação para a preparação de gestores escolares. A autora ressalta que essas experiências, com vistas à formação de gestores, devem envolver processos de formação continuada, cabendo as formações em serviço, programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de pedagogia e em cursos de pós-graduação, bem como cursos de extensão e capacitação promovidos pelos sistemas de ensino.

Além dos já mencionados, Lück *et al.* (2012) consideram como válidos os programas universitários concebidos especialmente com a finalidade de capacitar gestores escolares, uma vez que colocam os professores em contato direto com especialistas das áreas a serem trabalhadas, constituindo-se, assim, como veículos bem-sucedidos para oportunizar a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários.

Paro (2002), por sua vez, ressalta que a apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades ditos “administrativos” torna-se um desafio ainda maior para as escolas e sistemas de ensino quando a gestão escolar caracteriza-se como aberta e participativa. Quando assim o é, o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo administrativo se tornam maior.

Para Lück (2000), o foco dos programas de formação de gestores escolares deve ser o desenvolvimento de competências. A autora pondera ainda que, além das questões teórico-metodológicas dessa formação, as quais devem estar em consonância com a concepção de gestão democrática, é imperativo que os sistemas de ensino adotem uma política de formação continuada de gestores, estabelecendo assim a unidade e direcionamento dos programas. Nesse sentido, a autora ressalta que a frequente troca de dirigentes nas escolas pode configurar-se como fator limitador ao processo de formação.

As diretrizes educacionais da década de 1990, inspiradas por organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial (BM), em resposta às novas demandas de mercado e ao enfrentamento da crise do modelo capitalista, com conseqüente adequação do papel do Estado, passaram a apresentar um novo modelo de organização e gestão da educação pública em toda América Latina. Com isso, estabeleceram-se novos papéis e novos modelos de formação para os gestores educacionais (CASTRO, A., 2004).

Machado (2000) expõe que as mudanças ocorridas na década de 90, à medida que reforçaram a importância de uma política educacional com foco na qualidade e equidade educativas, colocaram em relevo as políticas de formação e de profissionalização do magistério e, ainda, da gestão escolar.

As intervenções feitas a esse respeito, com o apoio financeiro do BM, contemplaram programas de capacitação de professores e dirigentes escolares. Dentro dessa proposta, o Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares (Progestão) destacou-se como programa de referência em capacitação de gestores para a área da educação, destacado neste estudo, tendo em vista que foi identificado como iniciativa da SEE/MG em relação à

capacitação de gestores escolares. Sua caracterização será feita, portanto, como um dos resultados deste trabalho.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa tem abordagem qualitativa e sua classificação está fundamentada nos critérios propostos por Vergara (2013). Quanto aos fins pode ser classificada como descritiva, quanto aos meios como bibliográfica, documental e de campo.

Para a realização da pesquisa, foi selecionado o município de Teófilo Otoni (domicílio dos autores), que sedia uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais. De acordo com informações da SEE/MG (2015b), o município de Teófilo Otoni sedia a segunda maior SRE de Minas Gerais, considerando o número de municípios que atende, sendo ainda esta regional, a quarta maior do estado, considerando o número de escolas que abrange.

O município conta com 144 estabelecimentos de ensino, sendo 40 destes da rede estadual, com sedes na área urbana do município, nos seus distritos e ainda na área rural. Essas instituições prestam serviços educacionais no âmbito da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial (exclusiva) (SEE/MG, 2015a).

O público-alvo desta pesquisa foi composto pelos diretores das 40 escolas da rede pública estadual do município de Teófilo Otoni. Desse público, optou-se por entrevistar os diretores das escolas localizadas na zona urbana do município, segundo o critério de acessibilidade elencado por Vergara (2013), chegando, assim, a um número de 27 sujeitos. Desses, foram selecionadas os diretores das escolas que oferecem, concomitantemente, os níveis escolares que compõem a educação básica. Assim, os sujeitos da pesquisa foram os diretores das nove escolas selecionadas segundo os critérios explicitados anteriormente. Ressalta-se que foram entrevistados sete dos nove diretores selecionados, uma vez que não houve acesso a dois deles, por estarem em licença saúde.

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica, documental e da realização de entrevista do tipo semiestruturada. A pesquisa bibliográfica e documental teve como objetivo, neste estudo: a) a identificação das iniciativas da SEE/MG em relação à capacitação de gestores escolares; b) a caracterização do Progestão; c) o provimento de instrumental analítico para a pesquisa de campo e suporte teórico que possibilitou o debate acerca da contribuição da capacitação na atuação dos gestores escolares.

A entrevista teve como objetivo levantar dados acerca do perfil dos gestores, de suas experiências profissionais acumuladas ao longo dos anos, de suas experiências com capacitações para a função de gestor, além das necessidades e percepções quanto ao processo de capacitação de gestores na área da educação.

O contato preliminar com os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa foi realizado por meio de visitas feitas às escolas. Nessas visitas, após apresentação dos objetivos da pesquisa, os gestores foram convidados para participarem. As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os sujeitos são diretores, conforme disponibilidade dos entrevistados, e tiveram duração média de 30 minutos.

As entrevistas foram gravadas, dada a devida permissão por parte dos entrevistados, e as gravações foram transcritas para posterior análise dos dados coletados. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os entrevistados foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, o processo de coleta e tratamento dos dados, as formas de apresentação dos resultados, os riscos e benefícios relacionados à sua participação, a importância da gravação da entrevista e sobre a garantia de sigilo das informações.

Para o tratamento dos dados coletados na presente pesquisa, utilizou-se a técnica denominada análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que compreende basicamente três etapas: pré-análise, exploração do material e análise e interpretação dos dados.

Na pré-análise, foram executados os seguintes procedimentos:

1) Escolha dos documentos a serem submetidos à análise: utilizou-se o conteúdo das entrevistas estruturadas aplicadas aos diretores das escolas selecionadas, que foi transcrito de forma integral, sendo que todas as verbalizações do entrevistador e entrevistados foram transcritas da forma como foram ditas, respeitando, no entanto, as normas gramaticais da língua portuguesa.

2) Delimitação dos objetivos da análise: a análise teve como objetivo identificar as capacitações realizadas pelos diretores, contribuir com a caracterização dos programas dos quais os diretores tenham participado e fomentar o debate acerca da contribuição da capacitação na atuação do gestor público na educação.

3) Formulação das hipóteses a partir da base teórica: expressas no Quadro 1.

4) Formulação dos indicadores para a fundamentação da interpretação final: expressos no Quadro 2.

Quadro 1: Hipóteses e indicadores de análise

Hipóteses	Indicadores
<i>H1:</i> Formação para atuação como gestor escolar	<i>I1:</i> Graduação e pós-graduação
<i>H2:</i> Capacitação empírica	<i>I2:</i> Experiência individual e experiência coletiva
<i>H3:</i> Participação em capacitação extraoficial	<i>I3:</i> Cursos de capacitação de curta ou longa duração
<i>H4:</i> Participação em capacitação oficial	<i>I4:</i> Progestão

Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

Passou-se então à exploração do material que iniciou a partir da leitura do material transcrito e fixação de categorias de análise. Neste estudo, as categorias propostas foram formuladas antes da pesquisa de campo, com base no roteiro de entrevista que foi elaborado conforme fundamentação teórica acerca do processo de capacitação de gestores escolares. No Quadro 2, apresentam-se as categorias propostas para análise dos dados.

Quadro 2: Categorias de análise

Categoria	Subcategorias
Capacitação profissional	Identificação de programas e iniciativas de capacitação. Caracterização dos programas identificados. Debate acerca da contribuição da capacitação na atuação do gestor.

Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

Concluídas as etapas de pré-análise e de exploração do material, procedeu-se o tratamento dos dados obtidos, que envolveu procedimentos de análise e interpretação. A partir dos procedimentos de análise e interpretação dos dados foi possível a geração dos resultados e inferências da pesquisa.

4 Análise dos resultados

4.1 Perfil e caracterização dos entrevistados

Os diretores entrevistados foram identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7, sendo cada perfil apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Perfil dos entrevistados

Identificação	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de exercício na escola onde atua	Tempo de exercício na direção da escola onde atua
E1	41	F	Graduada em pedagogia; Especialista em psicopedagogia clínico-institucional.	6 anos	6 meses
E2	53	M	Graduado em biologia; Graduado em matemática; Especialista em gestão escolar; Especialista em ciências.	34 anos	16 anos
E3	37	F	Graduada em pedagogia; Especialista em gestão educacional.	5 anos	6 meses
E4	51	M	Graduado em ciências sociais; Graduado em história; Especialista em história política do Brasil.	27 anos	10 anos
E5	50	F	Graduada em letras; Especialista em leitura e interpretação de textos.	12 anos	6 anos
E6	53	F	Graduada em pedagogia; Especialista em inspeção escolar.	13 anos	9 anos
E7	40	F	Graduada em educação física; Especialista em orientação, supervisão e inclusão.	11 anos	6 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

4.1.1 Formação acadêmica inicial

A formação acadêmica inicial dos gestores escolares encontra-se atrelada aos cursos de graduação e pós-graduação que concluíram. Nota-se que os diretores entrevistados possuem formação acadêmica condizente com as exigências legais para o exercício da função, sendo que três dos sete entrevistados são graduados em pedagogia, enquanto os outros quatro possuem graduação em outras licenciaturas, sendo dois deles em mais de uma. Todos eles possuem uma ou mais especializações, sendo que 4 deles possuem especialização em gestão escolar ou áreas afins.

Cabe lembrar aqui que os mesmos resultados destacados no presente estudo, quanto à formação acadêmica dos gestores escolares, puderam ser observados em pesquisas realizadas por Machado (2000), as quais constataram, em meados dos anos 2000, que os gestores escolares apresentavam elevados níveis de titulação, possuindo, a maioria deles, formação específica em administração escolar efetivada por meio de cursos de pedagogia e / ou especialização em gestão escolar ou áreas afins.

Apesar disso, quando questionados sobre quais aspectos teóricos e práticos da formação acadêmica têm contribuído para sua atuação na gestão escolar, quatro dos gestores entrevistados consideraram que, embora a formação acadêmica favoreça a aquisição de conhecimentos e dê o embasamento teórico que muitas vezes sustentará as decisões, o que contribui mesmo na atuação enquanto gestor é o aprendizado que se adquire na prática.

Apenas os Entrevistados 1, 3 e 6, graduados em pedagogia, disseram ter tido aspectos da gestão administrativa contemplados na grade curricular do curso que os habilitou para a função de gestão. Os aspectos mencionados por eles foram questões relacionadas à metodologia, didática, metodologias de supervisão e aspectos legais, que, apesar de terem sido mencionados como sendo de natureza administrativa, são aspectos voltados para a área pedagógica.

Questionados se a atualidade dos conteúdos, cumpridos nos seus cursos de graduação e pós-graduação, possibilita a aplicação dos mesmos no cotidiano da escola, E1, graduado em pedagogia, afirmou que sim. E3 e E6, também graduados em pedagogia, consideraram, no

entanto, que o seu curso lhes deu um suporte reduzido e distante da realidade no cotidiano da escola. Eles afirmam, entretanto, que todo suporte legal da atuação deles hoje na gestão escolar foi alcançado nos cursos de graduação e pós-graduação e que, por meio do estágio, haveria possibilidade de se promover uma maior associação das teorias debatidas nos cursos.

Os demais entrevistados afirmaram que não há aplicação significativa de conteúdos abordados nos cursos de graduação no cotidiano escolar e que muitas melhorias podem ser feitas nesse sentido. Segundo eles, os currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas ainda são muito distantes da realidade das escolas de educação básica, sobretudo das públicas. Essas afirmações vão ao encontro da percepção de Oliveira (2015) acerca da formação recebida pelos gestores escolares nos cursos de graduação. Segundo o autor, essa formação tem sido insuficiente e limitada, o que por vezes dificulta o alcance das dimensões sócio-política e técnico-científica do trabalho educativo, desenvolvido no âmbito das escolas de educação básica.

Para E6, a preparação para a atuação na gestão escolar deveria passar, exclusivamente, pelo curso de pedagogia, enquanto E7 acredita que deveria haver um embasamento geral de administração escolar em todas as licenciaturas, conferindo, assim, aos graduados, condições mínimas para o engajamento nos processos de gestão escolar.

Cabe, portanto, recordar as considerações de Paro (2007) quanto à preparação dos educadores para os processos de gestão. O autor expõe que, apesar das aptidões administrativas e políticas dos gestores serem bastante específicas se comparadas às dos demais integrantes da unidade escolar, se considerado o processo de democratização da gestão escolar, deve-se admitir que todos os educadores devem ser contemplados em sua formação inicial com uma “formação administrativa”, garantindo que todos estejam aptos a participar da gestão escolar. Além disso, Paro (2007) considera que as novas formas de provimento aos cargos de gestão nas escolas exigem que qualquer dos educadores esteja apto a se candidatar ao posto de diretor, o que requer uma formação administrativa básica para todos.

4.1.2 Experiência profissional

Quanto à experiência profissional, esta pode ser considerada como uma capacitação empírica que está ligada à experiência individual dos entrevistados, além da experiência coletiva da equipe gestora e demais membros da comunidade escolar. Nota-se que há uma diversidade de idades e tempo de atuação dos diretores, tanto nas escolas onde atuam, quanto na direção das referidas unidades. Dois extremos podem ser destacados, a saber: 1) há duas diretoras recém-empossadas há seis meses no cargo, sendo também as que apresentam o menor tempo de exercício nas escolas onde atuam; 2) há um diretor que está há 16 anos no cargo, sendo o que possui maior tempo de exercício na escola onde atua.

Apesar de reconhecerem a importância da experiência profissional, três dos diretores entrevistados não haviam atuado na gestão escolar antes de ocupar o cargo de diretor. Um deles, no entanto, relatou uma experiência como presidente do sindicato de professores, que, segundo ele, colocou-o ao par dos assuntos referentes à educação. Os outros quatro diretores desempenharam outras funções antes de assumirem o cargo de diretor. Dois deles atuaram como supervisores em escolas da rede estadual e dois atuaram como vice-diretores, também em escolas estaduais, sendo que um desses atuou, ainda, como coordenador pedagógico em uma escola da rede pública municipal.

Considerando a experiência anterior de alguns na gestão escolar, ao serem questionados se estavam preparados para ocupar o cargo de diretor, os Entrevistados 1, 3, 4 e 5 responderam que sim, embora E3 tenha afirmado não ter preparo na parte financeira. Os Entrevistados 2, 6 e 7 ressaltaram, no entanto, que a atuação na direção de uma escola é uma

experiência totalmente nova, repleta de desafios. Portanto, eles acreditam que o preparo se deu à medida que foram atuando.

Todos os entrevistados concordam que a experiência profissional, tanto a individual quanto a coletiva, contribui substancialmente para a solução de problemas no âmbito escolar, proporcionando segurança na tomada de decisões e maior capacidade de reflexão acerca dos problemas.

Sobre a riqueza das experiências adquiridas pelos gestores, Castro M. (2000) ponderou que há uma desvalorização desse conhecimento construído em decorrência da falta de reflexão sistemática das mesmas. A autora apontou, ainda, que, com a escolha dos dirigentes por meio de eleições, grande parte da experiência adquirida se perde à medida que os docentes retornam para a sala de aula, o que faz com que o conhecimento gerado na prática precise ser constantemente construído.

Lück (2013) também apresenta as mesmas preocupações ao afirmar que muitas das ações empreendidas com vistas à melhoria da qualidade da gestão escolar são isoladas ou mesmo desenvolvidas sem a preocupação de analisar, registrar e interpretar seus resultados. Na visão da autora, embora essas ações promovam mudanças, são incapazes de construir conhecimento acerca do processo.

Essa situação é exemplificada por Lück (2013, p. 30-31):

Muitas vezes acontece que, com a mudança de gestores, à frente de suas unidades de atuação, boas experiências são abandonadas e até mesmo esquecidas, estabelecendo-se a descontinuidade do processo. Por força dessa condição, deixa-se de aprender com elas e de utilizá-las para promover o avanço da educação. Por ficarem isoladas, não são sistematizadas e nem reforçadas, e por outro lado, deixam de ganhar o apoio e a sustentação que possibilitariam a continuidade necessária à solidificação das melhorias promovidas no ensino e criação de novos níveis de desenvolvimento.

Para E7, a SEE/MG deveria investir mais na troca de experiências entre os diretores, o que, na visão de Lück (2013), poderia ser incorporado aos processos de capacitação e formação continuada dos gestores escolares.

Observou-se que a construção do conhecimento acerca dos processos de gestão escolar se dá, essencialmente por experiências adquiridas pelos gestores, seja no exercício de funções no âmbito da gestão escolar ou mesmo como docentes. Os mesmos resultados foram observados numa pesquisa desenvolvida por Castro M. (2000) que tratou acerca da gestão da escola básica.

4.2 Capacitação profissional: identificação de programas e iniciativas

Com relação à capacitação profissional, buscou-se identificar quais haviam sido as oportunidades e experiências de capacitação dos gestores entrevistados no que diz respeito às capacitações extraoficiais e oficiais. Além disso, antes da pesquisa empírica, com o fim de subsidiar a construção do instrumento de coleta de dados, buscou-se identificar as iniciativas da SEE/MG no que tange à capacitação de gestores escolares.

Em busca de informações com relação às capacitações oficiais, observou-se que o Plano Plurianual (PPA) do governo de Minas previu, no período de 2012 a 2015, a destinação de recursos para a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (Magistra) e, ainda, para o programa Pró-escola. Trata-se, portanto, de

iniciativas da SEE/MG que visavam ações de capacitação dos profissionais da educação básica em diversas áreas do conhecimento, inclusive em gestão pública e pedagógica.

Apesar dessa destinação de recursos por parte do governo estadual para a capacitação dos profissionais da educação, não foram identificadas, dentro dessas iniciativas, ações específicas com foco na capacitação de gestores escolares. Observou-se que nenhum dos gestores entrevistados tinha conhecimento de programas de capacitação de gestores escolares oferecidos por iniciativa do Estado, à exceção do Progestão, tendo sido este o único programa oficial oferecido aos gestores das escolas estaduais. Com relação às capacitações extraoficiais, os entrevistados não mencionaram ter participado de nenhum curso de curta ou média duração e sequer tinham conhecimento de cursos para capacitação de gestores escolares.

Alguns gestores consideraram como capacitações oficiais as reuniões realizadas pela SRE de Teófilo Otoni (SRE/TO) para prestar esclarecimentos acerca de resoluções ou orientações específicas. No entanto, alguns dos gestores consideraram que estas reuniões não se configuram como ações de capacitação, uma vez que se trata de espaços de caráter muito mais informativo do que formativo.

Antes de ocupar o cargo de diretor, nenhum deles participou de capacitações que os preparassem para a função de gestão escolar. Depois de ocupar o cargo, a única experiência de capacitação que tiveram foi o Progestão, sendo que os Entrevistados 1 e 3, por serem recém-empossados, não tiveram a oportunidade de participar de nenhuma edição do programa. Nesse sentido, observou-se, por parte dos gestores recém-empossados, uma expectativa de serem capacitados em breve, em contradição às opiniões dos gestores que estão há mais tempo exercendo o cargo.

Os demais gestores entrevistados fizeram o Progestão, no entanto, por se tratar de um curso feito há muitos anos, não recordaram detalhes para falar a respeito do mesmo. Dificuldade semelhante foi observada por Ferraz (2012), ao desenvolver um estudo que contemplava a implementação do Progestão no município de Governador Valadares/MG. No referido estudo, muitos dos gestores entrevistados tinham pouca recordação acerca do curso. Além disso, outro fator que dificultou o seu trabalho foi a ausência de acompanhamento posterior por parte da SEE/MG aos gestores que fizeram o curso, não havendo, portanto, nenhum instrumento de avaliação do programa e nem dados suficientes sobre a sua implementação e resultados.

Apesar das tentativas, não foi possível obter informações oficiais por parte da SRE/TO acerca da implementação do Progestão em Teófilo Otoni. Buscou-se saber quantas edições do programa foram realizadas no município, em quais anos ocorreram essas edições e quantos gestores foram capacitados em cada edição. Também não se obteve informações oficiais sobre o oferecimento de algum outro programa oficial de capacitação para gestores escolares.

4.2.1 Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares (Progestão)

O Progestão foi concebido, mediante um esforço empreendido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com o MEC, com o objetivo de formar uma equipe de gestores escolares engajados com a construção de um projeto de gestão participativa das escolas públicas (CASTRO, A., 2004). A concepção do Progestão teve também o apoio da Fundação Ford, da Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED), da Fundação Roberto Marinho e de secretarias de educação de 17 estados brasileiros (KLÉBIS, 2010 e FERRAZ, 2012).

Quando do início da sua implantação, no ano 2000, o projeto era desenvolvido em parceria com estas 17 secretarias de educação. Essa parceria foi ampliada em 2002, quando o total de estados que aderiu à proposta já era de 24. Num estudo publicado em 2006, que teve como foco a análise do Progestão no contexto da modernização do Estado brasileiro, a autora

constatou que o Progestão caracterizou-se, até aquela época, o maior programa de capacitação de gestores do Brasil, haja vista a sua abrangência (ARAÚJO, 2006).

De acordo com Machado (2000), compunha o público-alvo do programa: diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores-líderes e outros membros da comunidade das escolas de educação básica, pertencentes às redes de ensino dos estados e municípios, que participavam da gestão escolar ou que almejavam atuar na função de dirigente escolar. Quanto à modalidade de capacitação oferecida, a autora ressalta que poderia ser especialização, aperfeiçoamento ou extensão.

Em Minas Gerais, optou-se por aderir ao programa a partir de 2004, quando foram capacitados os profissionais do magistério da rede estadual que exerciam ou pretendiam exercer a direção das escolas da educação básica. Nesse primeiro momento, o programa foi ofertado como projeto piloto somente às escolas que pertenciam a dois projetos específicos da SEE/MG. No ano de 2005, o programa foi universalizado para as demais escolas da rede estadual e, em 2008, estendeu sua abrangência à rede municipal (SEE/MG, 2013).

Considerando que a oportunidade de participar do programa, no estado de Minas Gerais, era também para aqueles que tinham a aspiração de se candidatarem ao posto de diretor, a SEE/MG, a partir da universalização do programa para a sua rede de ensino, em 2005, atrelou o Progestão à certificação de dirigentes escolares. A partir de então, aqueles que quisessem se submeter ao teste de certificação para o exercício da gestão nas escolas teriam como pré-requisito a conclusão do Progestão (FERRAZ, 2012). Dessa forma, o estado de Minas Gerais eximiu-se da capacitação para certificar diretores aptos, ao atrelar o Progestão ao seu processo de certificação ocupacional. Esse fato fez com que alguns diretores entrevistados vinculassem a imagem do Progestão à finalidade exclusiva de preparação para a prova de certificação que os habilitaria ao exercício da gestão escolar.

De acordo com Araújo (2006), o programa estava assentado em dois eixos: democracia e eficácia, tendo como objetivos específicos:

- contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática;
- desenvolver competências em gestão escolar;
- valorizar a prática profissional dos gestores escolares;
- desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada;
- estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar;
- fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públicas. (KLÉBIS, 2010, p. 167)

Para alcançar esses objetivos, o programa foi organizado em nove módulos, compondo um total de 270 horas. Alguns estados, contaram ainda com um módulo introdutório de 30 horas, enquanto outros ofertavam 90 horas complementares para a efetivação do caráter de especialização do curso. (ARAÚJO, 2006, p. 32).

Respeitados os elementos comuns a todos os estados e municípios que viriam a aderir ao programa, cada estado e município, considerando as suas peculiaridades, construiu um formato próprio que o atendesse no que diz respeito à carga horária, cronograma, perfil de instrutores, dentre outros. No estado de Minas Gerais, por exemplo, foi oferecida apenas a modalidade de capacitação em serviço / extensão. (FERRAZ, 2012).

Segundo Machado (2000), as estratégias didáticas privilegiaram a utilização de casos, projetos e experiências vinculados à prática profissional dos cursistas, possibilitando a troca de experiências, que, na visão de E7, foi um dos pontos fortes do programa.

Sobre as temáticas abordadas, Klébis (2010) afirmou que foi tido como um dos pontos positivos destacados no programa, haja vista que os módulos abordavam elementos

relacionados à prática cotidiana. Uma observação feita é que a relação entre teoria e prática não foi satisfatória. As mesmas percepções foram notadas no presente estudo, tendo em vista que os entrevistados destacaram a satisfação quanto à escolha das temáticas abordadas, com a ressalva de superficialidade no que diz respeito a alguns conteúdos.

Para Castro A. (2004), o programa se consolidou como uma estratégia política de formação dos gestores escolares, além de ter sido um veículo de disseminação de conteúdos referentes à reforma educacional vivenciada, que primou por difundir nas escolas princípios de flexibilidade, de eficiência e de produtividade inspirados na lógica do mercado. Há mais de dez anos, quando da realização da sua pesquisa, Castro A. (2004) já destacava a necessidade da implementação de políticas e programas formativos na área de gestão escolar. Ela reforçava ainda a importância do fortalecimento das capacidades de liderança, de comunicação, de negociação e resolução de conflitos dentre outras que viessem fortalecer o modelo de descentralização e de autonomia nas escolas.

4.3 Contribuição da capacitação na atuação do gestor público na educação

Apesar de reconhecerem a relevância de uma formação acadêmica inicial adequada e ainda sua contribuição, somada à experiência profissional na preparação para o exercício da gestão escolar, os diretores entrevistados concordaram que esses fatores não são suficientes para prepará-los para o exercício da gestão escolar.

Nesse contexto, a capacitação torna-se essencial para instrumentar os gestores, ou mesmo os que almejam atuar na gestão dos estabelecimentos de ensino. Esse entendimento é corroborado por Lück (2000), quando a autora afirma que não se pode mais esperar que os gestores escolares aprendam apenas em serviço, pelo ensaio e erro. Essa ideia é ainda corroborada por Santos (2008) quando o autor afirma que o gestor deve estar preparado para agir embasado pelo conhecimento científico e não mais apenas pelo empirismo ou bom senso.

Tendo em vista o exposto, E3 relata que a habilitação para o cargo de diretor escolar deve ir além da pontuação na prova de certificação e contemplar, também, uma capacitação prévia, ou mesmo posterior à posse, aos diretores habilitados. Outros entrevistados expõem que a falta dessa capacitação inibe a participação de docentes nos processos de gestão, bem como favorece a insegurança daqueles que atuam na gestão das unidades escolares.

Diante dessa realidade, os Entrevistados 2 e 4 destacaram a preocupação com a sucessão do cargo, uma vez que não há capacitações oferecidas por parte da SEE/MG. Na tentativa de amenizar esse impacto, segundo eles, parte da direção das escolas a iniciativa de incentivar os colegas a participarem dos processos de gestão bem como apoiá-los, contribuindo para a sua preparação.

Ao se fazer uma reflexão acerca do papel do diretor e da sua prática cotidiana no âmbito desse estudo, buscou-se compreender os desafios que ele enfrenta e quais seriam os conhecimentos e habilidades necessários, uma vez que, conforme mencionado por Castro M. (2000), esse debate tende a auxiliar na discussão sobre a formação e profissionalização dos dirigentes de instituições de ensino.

Ao serem questionados sobre as suas maiores preocupações ao assumirem o cargo de direção, alguns entrevistados pontuaram questões voltadas para a área pedagógica, tais como: violência e indisciplina no ambiente escolar, imagem e reputação da escola perante a comunidade na qual está inserida, evasão escolar, falta de motivação da equipe pedagógica, distanciamento das famílias e baixa qualidade da educação na escola. Alguns gestores se mostraram um pouco pessimistas quanto a algumas dessas questões, no entanto acreditam que essas preocupações foram e vêm sendo tratadas pela própria experiência de trabalho dos gestores e da equipe. Quanto aos entrevistados que mencionaram questões relativas à parte

administrativa da gestão de uma escola, um deles mencionou sobre a gestão de pessoas e outros três sobre a gestão de recursos financeiros.

Com relação ao apoio oferecido pela gestão educacional no âmbito macro, que deveria favorecer as atividades de gestão escolar, buscou-se identificar em que medida contribui para o desempenho dos diretores na condução das unidades educativas. Notou-se que a maior parte dos entrevistados registrou a ausência do suporte por parte dos órgãos superiores de administração do sistema de ensino, ou mesmo insegurança quanto às orientações recebidas. Em termos gerais, os gestores entrevistados consideraram que as orientações advindas dos órgãos superiores de administração do sistema de ensino não são suficientes para a solução dos problemas enfrentados na gestão das escolas.

À exceção de E4, todos os demais consideram o ambiente escolar propício ao desenvolvimento das competências requeridas ao gestor, tendo em vista a diversidade desse ambiente e das ideias que surgem ali, pelos diversos atores que compõem a comunidade escolar. No entanto, E7 aponta que o excesso de burocracia pode dificultar o desenvolvimento dessas competências.

Em consonância a essa ideia, Lück *et al.* (2012) consideram que a escola constitui-se um ambiente fértil em oportunidades de aprendizagem. Os autores afirmam que as competências exigidas aos dirigentes escolares podem ser adquiridas, em certa medida, aproveitando-se plenamente desse ambiente, propício à construção de conhecimento. Paradoxalmente, E4 atribui à tensão própria do ambiente escolar, a causa desse ambiente não ser propício ao desenvolvimento das competências requeridas ao gestor.

Considerando a ênfase dada ao papel do diretor, admitindo-se a complexidade das responsabilidades atribuídas a ele, destacadas neste estudo e tendo em vista que, segundo Lück, *et al.* (2012), os exemplos bem-sucedidos de gestão escolar evidenciam que os gestores dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional, fica reforçada a necessidade de preparação adequada dos diretores para que a gestão escolar avance e possibilite relevante contribuição ao processo educacional.

5 Considerações finais

A formação dos gestores escolares da rede pública estadual do município de Teófilo Otoni ocorreu parcialmente por meio do Progestão, e ocorre atualmente, de forma empírica, à medida que o diretor vai alcançando experiência na gestão escolar. Há de se ressaltar que nenhum dos gestores apontou que o preparo deles para a função de gestão teria sido decorrente da formação acadêmica ou da participação em programas de capacitação na área de gestão escolar. A experiência de trabalho deles, como docentes ou enquanto equipe gestora, é que promoveu o preparo ou mesmo o incentivo para encarar o desafio de atuar como diretores escolares.

Apesar disso, os entrevistados concordam que, embora indispensáveis, a formação acadêmica inicial somada à experiência profissional não são suficientes para prepará-los para o exercício da gestão escolar. Eles consideram que são necessários o aperfeiçoamento e a atualização constantes, ressaltando a importância das capacitações.

O estado de Minas Gerais não possui política de capacitação dos dirigentes das escolas públicas e o único programa de capacitação de gestores escolares oficialmente estruturado e oferecido aos diretores em exercício até o momento foi o Progestão, do qual participaram os gestores entrevistados, à exceção dos dois que tomaram posse no início do ano de 2016.

Embora não seja objeto de discussão neste trabalho, o fato dos gestores que fizeram o Progestão apresentarem pouca lembrança acerca do programa leva a alguns questionamentos, tais como: a aprendizagem foi satisfatória? Há aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso? O programa alcançou os seus objetivos? Todos esses questionamentos podem ser alvo

de pesquisas futuras sobre o tema, com vistas a subsidiar melhorias e reformulações ao programa, caso haja novas edições.

Observou-se que os gestores que estão há mais tempo na direção das escolas demonstraram mais tranquilidade em falar das suas dificuldades. Quanto aos gestores que assumiram no início de 2016, mostraram-se seguros e encorajados quanto ao desempenho das suas funções, mesmo sem contar com formação específica. Além disso, estes demonstraram mais esperança quanto à possibilidade de serem preparados por meio de programas de capacitação, enquanto os outros, por saberem da ausência dessa política, já se mostraram mais pessimistas quanto a essa perspectiva.

A experiência deste estudo revela que a condição para atuar como gestor escolar está atrelada à carreira docente, sem a realização de uma capacitação que o prepare para a atuação como gestor. Ao ser alçado ao cargo de diretor, faz das experiências intra e extraescolares seu melhor mecanismo de solução e decisão das questões administrativas e pedagógicas que por vezes se misturam e se confundem em sua base empírica de resolução.

Do ponto de vista institucional, não existem ações promovidas pela SEE/MG direcionadas à capacitação dos gestores escolares. Antes, a gestão educacional desenvolvida no âmbito do sistema de ensino considera que o empirismo do dia a dia poderá suprir as necessidades de gestão da escola e relega a concepção e realização de capacitações a momentos meramente informativos.

Diante da estrutura organizacional da escola e dos processos de gestão que ali se desenvolvem, enquanto função determinante dos rumos dela, a capacitação mostra-se como um importante fator de qualificação da atuação da escola como instituição essencial à sociedade. Entretanto, mostra-se também, como um grande desafio a ser superado, sobretudo pelos sistemas de ensino, nos quais recai a responsabilidade pela qualificação dos gestores das unidades escolares a eles vinculados.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. *O “Progestão” no contexto da modernização do Estado brasileiro: mediação para democratização da gestão escolar ou para a implantação da logística gerencial na escola?* 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma Educacional e a Formação de Gestores Escolares. *Interface*, Natal, v. 1, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2004.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. *Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000.

FERRAZ, Vanessa Ribeiro. *A importância do Progestão para a gestão escolar: um estudo no município de Governador Valadares/MG*. 115 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e

Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *Concepção de gestão escolar: A perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo – 1990/2009*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2010.

LÜCK; *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. *Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares*. *Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Jose Pedro Garcia. *Formação do dirigente escolar e a gestão democrática na perspectiva atual*. In: XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2015, Olinda. *Anais...*. Olinda: ANPAE, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *A gestão educacional e escolar para a modernidade*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE/MG. *Lista de escolas*. Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 09 de junho de 2015.

_____. *Superintendências Regionais de Ensino – SREs*. Belo Horizonte, 2015b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 09 de junho de 2015.

_____. *Progestão: apresentação*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://progestao.educacao.mg.gov.br/mod/page/view.php?id=2>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.