UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SILVANA MARIA CAIXÊTA

A FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DA GESTÃO PEDAGÓGICA: O CASO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG

JUIZ DE FORA - MG
2014

SILVANA MARIA CAIXÊTA

A FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DA GESTÃO PEDAGÓGICA: O CASO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA - MG

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVANA MARIA CAIXÊTA

A FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DA GESTÃO PEDAGÓGICA: O CASO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAED/ FACED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

_____
Orientadora: Professora Dra. Márcia Cristina da Silva Machado

_____
Examinador externo

_____
Examinador interno

Juiz de Fora, setembro de 2014.

Aos meus pais, Sebastião e Iracema Caixeta, por tornarem o meu sonho de educação uma realidade.

Aos meus filhos, Pedro Lucas e Victor Hugo Caixêta Lemes, fontes constantes de amor, carinho, força, aprendizado e determinação.

A eles, meu amor eterno!

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio, fim e razão de todas as coisas. À Nossa Senhora Aparecida, que me guia e renova com sua luz.

Além de Deus, fonte propulsora para que eu tenha chegado até aqui, este título só foi possível devido à união de variantes, dentre elas o estímulo dos profissionais da Superintendência Regional de Ensino de Unaí e de amigos como Geraldo Magela Salvador. Pessoas que, com pequenos gestos, me ensinaram muito, extrapolando o conteúdo deste trabalho.

Assim, expresso toda a minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para que esta tarefa se tornasse realidade e também àqueles que, por razões desconhecidas, se negaram. Esses me tornaram mais forte e perseverante diante desse desafio.

Aos meus pais, pela liberdade e confiança a mim depositada.

Aos meus filhos Pedro Lucas e Victor Hugo, de quem eu tanto me orgulho. A vocês, meu amor eterno!

Aos meus irmãos, em especial à Simone, pelo zelo, cuidado e carinho com meus filhos.

Ao meu namorado Walisom Basilio de Oliveira, por estar sempre comigo participando e acreditando no meu crescimento e autonomia.

À Orientadora Professora Dra. Márcia Cristina da Silva Machado, às assistentes de orientação por acreditarem em mim e no meu trabalho, pelas orientações seguras, intervenções precisas e pelo enorme carinho com que conduziram todo o processo de construção deste trabalho. Foi um privilégio tê-las como orientadoras.

Aos colegas, Cláudio Renato Souza Abreu e Nelson de Souza Silva, pelo companheirismo ao longo deste curso. Minha eterna amizade e gratidão!

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, pelo convênio e liberação das minhas atividades durante os encontros presenciais.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela implementação de um Programa de Mestrado voltado para a prática.

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar de que forma o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil dos gestores a partir da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, além de verificar as possíveis lacunas frente às exigências de um modelo de gestão pedagógica estratégica. O interesse pelo universo da gestão escolar e a consequente motivação para esse estudo surgiu em meu ambiente de trabalho, atuando como analista educacional e no contato *in loco* com gestores e profissionais das escolas públicas. O estudo aborda a formação de gestores na SRE Unaí e a dimensão da gestão pedagógica, por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa que envolveu levantamento e análise documental, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário para os gestores das escolas jurisdicionadas à SRE Unaí. Os resultados da pesquisa demonstraram que 50% dos gestores não tinham experiência em gestão antes da nomeação para o cargo de diretor e que 79% avaliaram ser o seu grau de conhecimento sobre as tarefas pedagógicas suficiente. Detectou-se, ainda, que os gestores adquiriram conhecimento e prática intermediária em ensino e aprendizagem, trabalho pedagógico, prática pedagógica e avaliação. Isto posto, a proposta de intervenção desta dissertação foi criar um Programa de Formação Continuada em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares com o propósito de buscar o aprofundamento nas temáticas voltadas para a gestão pedagógica.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica; Gestão Educacional; Formação de Gestores Escolares – Progestão.

ABSTRACT

This research has as a goal to investigate in what way the “Progestão” contributes to lhe development of lhe manager’s profile based on the formation offered by the Secretary of Education of Minas Gerais, besides verifying the possible gaps in face of lhe requirements of a management model of strategical pedagogical management. The interest by lhe scholastic management and the motivation to lhis study, appeared in my work environment, working as an Educational Analyst and by the contact with the managers and professionals from public schools. The study covers the managers formation in the SRE – Unaí and the dimension of the pedagogical management by a qualitative study that envolved the analysis of documents, bibliographic research, applying of questionnaire to the schools managers of the schools under the SRE jurisdiction. The research results show that 50% of the managers didn’t have management experience before being hired to the slot and that 79% evaluated their knowledge degree on the pedagogical task satisfactory. It was dectected, yet, that the managers got knowledge and practice on teaching and learning, pedagogical work, pedagogical practice and evaluation. The objective of this work was to create a formation program in pedagogical management to schools managers. With the goal of getting a deep knowledge about these themes related to pedagogical management.

Keywords: Pedagogical Management, Educational Management, Mangers Formation – “Progestão”

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIPE	Diretora de Pessoal
DAFI	Diretora de Administração e Finanças
EAD	Ensino à Distância
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE Unaí	Superintendência Regional de Ensino de Unaí
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
CEE	Conselho Estadual da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PAE	Plano de Ação Educacional
SIMAVE	Sistema Mineiro da Avaliação da Educação Pública
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Situações/Ambientes de aprendizagem por módulo 26
Figura 2 - Centralidade da Ação Pedagógica 66
Figura 3 - Dimensões de Gestão com foco no Projeto Pedagógico 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Públicas, Privadas e Federal - SRE Unaí 20
Quadro 2 - Esquematização da tutoria 27
Quadro 3 - Modelo Corporativo dos Paradigmas de Modelo Estático e Dinâmico... 42
Quadro 4 - Dimensões de Liderança relacionadas às escolas eficazes 45
Quadro 5 - Áreas e Dimensões da Gestão Escolar 57
Quadro 6 - Proposta de conteúdos dos blocos de estudo do Programa de Formação Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares.....89
Quadro 7 - Proposta de Operacionalização 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de serviço na rede estadual de ensino 71
Tabela 2 - Nível de escolaridade 71
Tabela 3 - Experiência em gestão 72
Tabela 4 - Participação em curso de gestão escolar 74
Tabela 5 - Edições do Progestão 76
Tabela 6 - Nível de competência adquirido pelo gestor em Ensino e Aprendizagem 77
Tabela 7 - Grau de compreensão adquirido pelo gestor em relação ao trabalho pedagógico 78
Tabela 8 - Grau de compreensão adquirido pelo gestor na prática pedagógica..... 79
Tabela 9 - Grau de compreensão adquirido pelo gestor quanto à avaliação 80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

1 A FORMAÇÃO DE GESTORES NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ E A GESTÃO PEDAGÓGICA.....16

1.1 A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG.....16

1.2 A Superintendência Regional de Ensino de Unaí - SRE Unaí.....18

1.3 A Política de Formação de Gestores Escolares na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG e o PROGESTÃO.....21

1.3.1 O Progestão no Brasil e em Minas Gerais: uma política de formação.....21

1.3.2 O Progestão e a dimensão pedagógica da Gestão da Escola.....34

1.3.3 Questões críticas quanto à formação de gestores escolares e quanto ao desenvolvimento do perfil de gestão pedagógica na SRE/Unaí.....36

2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE GESTORES NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG E A GESTÃO PEDAGÓGICA.....38

2.1 A Gestão Integrada na Educação e a gestão Pedagógica na ótica da visão sistêmica.....38

2.1.1 Atribuições, exigências e desafios da Gestão Pedagógica.....49

2.1.2 Perfis de Liderança e a Gestão Escolar: competências a serem desenvolvidas.....51

2.1.3 A Integração entre a Gestão Pedagógica e as demais dimensões da gestão escolar.....53

2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa.....67

2.3 Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa.....70

2.4 Considerações acerca dos Resultados da Pesquisa.....81

3 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE APROFUNDAMENTO EM GESTÃO PEDAGÓGICA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ.....85

3.1 Objetivos.....86
3.2 Público Alvo.....87
3.3 Desenho do Programa Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares 87
3.4 Implementação e execução.....89
3.5 Sistemas de Acompanhamento e Avaliação.....92
3.6 Possíveis dificuldades na implementação do programa.....93
3.7 Considerações Finais.....98

Referências..... 95

ANEXO I.....99
ANEXO II.....100

APÊNDICE 1.....101
APÊNDICE 2.....108
APÊNDICE 3.....109

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com o processo de democratização da educação brasileira, a gestão e suas atribuições ganharam corpo no contexto educacional. A esse respeito, os pesquisadores Neubauer e Cruz (2006) citam que surge a necessidade de um perfil de gestor capaz de estimular a elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico com ações estratégicas, a fim de garantir o domínio de um conjunto de habilidades e competências a todos os alunos. Nesse contexto, o gestor passa a ser líder, monitor, coordenador e orientador da vida da escola e do trabalho educacional no enfrentamento dos desafios cotidianos.

O tema desta dissertação é a formação do gestor escolar e sua capacitação para a gestão pedagógica. Trata-se de uma dimensão estratégica da gestão, por ser, segundo Heloísa Lück (2009, p. 95), "de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante". De acordo com a autora, essa gestão é a mais envolvida com o objetivo final da escola, o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos.

Sendo assim, o objeto deste estudo é o Programa de Capacitação à Distância para Gestores de Escolas - Progestão, tendo como foco específico de pesquisa a aplicabilidade do Caderno de Estudo "Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?" (2011).

O interesse pelo tema surgiu a partir de minha atuação profissional como analista educacional e coordenadora de sistemas e programas voltados para favorecer o trabalho dos gestores de escolas públicas. Funções nas quais atuei em vários Programas, como: o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão). No gerenciamento do Progestão, minha atuação como tutora do curso e o contato *in loco* com gestores e profissionais das escolas originaram e motivaram este estudo.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou compreender de que maneira a formação, dos gestores das escolas pesquisadas, oferecida pelo Progestão oferecem subsídios teóricos para enfrentar os desafios da gestão escolar, em face das novas demandas enfrentadas pela escola no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

Como objetivo geral, buscou-se investigar, a partir da formação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de que forma o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil pedagógico dos gestores. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se por realizar uma pesquisa no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Unaí, a fim de verificar possíveis lacunas frente às exigências do modelo de gestão pedagógica estratégica, com vistas à formulação de uma proposta de intervenção.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

(i) Analisar o Progestão no contexto da política de formação dos gestores escolares da SRE/Unaí;

(ii) Identificar e analisar como ocorre a dimensão da gestão pedagógica e suas implicações nas escolas da rede;

(iii) Verificar possíveis lacunas frente às exigências referentes ao modelo de gestão pedagógica estratégica; e, se necessário,

(iv) Propor um plano de ação que permita melhorias na formação e no desempenho dos gestores no que se refere à dimensão pedagógica.

Para tais objetivos, utilizou-se a metodologia do estudo de caso, que caracteriza uma abordagem de pesquisa qualitativa, pautada em diversos meios de levantamento de dados: análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de questionários a trinta e seis diretores e seus respectivos vices nas escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Unaí.

Diante do exposto, este trabalho organiza-se em três capítulos. No capítulo 1, são descritos o Progestão, como política de formação de gestores na Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG, assim como a dimensão pedagógica da gestão escolar, a formação de gestores de escola, o desenvolvimento do perfil pedagógico, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG e a Superintendência Regional de Ensino de Unaí – SRE/Unaí. Além disso, apresenta-se o desempenho das escolas públicas na SRE/Unaí e as políticas de formação de gestores de escola na SEE/MG. Por fim, são abordadas as questões críticas do Progestão quanto à formação de gestores de escola e quanto ao desenvolvimento do perfil de gestão pedagógica na SRE/Unaí.

O capítulo 2 analisa o Progestão no que se refere à formação de gestores na Superintendência Regional de Ensino de Unaí, além de abordar a dimensão da gestão pedagógica. Para tanto, apresenta considerações acerca da formação em

gestão escolar, enfatizando a importância da gestão pedagógica como dimensão de articulação entre as demais áreas da atuação do profissional em análise.

Também no segundo capítulo da dissertação são apresentados um breve referencial teórico e o resultado da pesquisa de campo realizada com os gestores escolares das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Unaí. Esse arcabouço teórico e analítico possibilitou um diagnóstico que originou uma proposta de aprimoramento por meio da implementação de um Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares, a ser realizado pela SEE/MG e SRE/Unaí, conforme apresentado no capítulo 3.

Espera-se que este trabalho, ao propor um Programa de Aprofundamento para Gestores, possa contribuir no sentido de proporcionar subsídios, diretrizes e reflexões acerca da gestão pedagógica, visto que é para ela que as demais gestões convergem-se.

1 A FORMAÇÃO DE GESTORES NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ E A GESTÃO PEDAGÓGICA

Dentre as importantes mudanças ocorridas na gestão da educação do Brasil, a democratização da educação levou o país a repensar todo o seu sistema educacional, principalmente em relação à ampliação do acesso ao ensino fundamental.

Nesse enfoque, Polon (2009) afirma que, dentro dessa perspectiva atual de reforma, as políticas públicas voltam-se à capacitação de gestores para atuarem em todo o sistema, e enfatiza, ainda, que a dimensão pedagógica da gestão escolar é a “chave” para obtenção de melhores resultados.

Diante dessas reflexões, neste primeiro capítulo, apresenta-se a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Superintendência Regional de Ensino de Unaí (SRE/Unaí) assim como o desenvolvimento da formação pedagógica dos diretores escolares, a partir do PROGESTÃO.

1.1 A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação é organizada de acordo com a Lei Delegada nº 180, de 20/01/2011, que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. De acordo com seu capítulo XIII, artigo 177, a Secretaria de Estado de Educação - SEE - tem por finalidade

> planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural (MINAS GERAIS, 2011 p. 01).

Nessa mesma Lei, são definidas as competências da SEE/MG, dentre elas, são relevantes para o trabalho em questão:

> I - formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência;
> II - formular planos e programas em sua área de competência, observadas as Diretrizes Gerais de Governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;
> III - estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;
> IV - promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;
> VI - desenvolver parcerias, no âmbito da sua competência, com a União, Estados, Municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei;
> X - definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão [...] (MINAS GERAIS, 2011).

A SEE/MG é composta por quatro subsecretarias, a saber: Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; de Informações e Tecnologias Educacionais; de Gestão de Recursos Humanos e de Administração do Sistema Educacional, subdivididas em superintendências e em diretorias, respectivamente. Além dessas subsecretarias, a SEE/MG está diretamente relacionada à Secretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, e às sete Superintendências Regionais de Ensino de porte I, além das 40 Superintendências Regionais de Ensino de porte II.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica é dividida em cinco Superintendências, conforme organograma da SEE/MG, especificado no anexo I, sendo que o Progestão está diretamente ligado à Diretoria de Capacitação de Gestores - inserida dentro da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Como apresentado no organograma, a SEE/MG (anexo 1) , tem sua representatividade subdividida geograficamente em 47 Superintendências Regionais de Ensino distribuídas pelo estado em seis polos regionais, atendendo, ao todo, 3.818 escolas estaduais. Dessas 47 SRE's, sete são de porte I e 40 de porte II[1]. A diferença entre elas está no número de escolas e servidores que atendem, tendo as

[1] A divisão em Superintendências de porte I e II foi definida a partir da Lei delegada nº122/2007 de 25/01/2007, no §2º do inciso XI do art.3°.

de porte I, em sua estrutura, uma diretoria educacional a mais, conforme decreto nº 45.849 de 27/11/2011, que trata da estrutura da SEE/MG e das SRE's. Em 2012, o Progestão já estava presente em todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais.

As Superintendências Regionais de Ensino têm como objetivo exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais propostas pela SEE/MG.

No apêndice 3, são apresentadas as 47 SRE's e suas subdivisões em polos regionais e o número de municípios que cada uma atende, totalizando os 853 municípios mineiros. Além disso, são destacadas em negrito as SREs de porte I. Nele é possível observar que a regional Unaí faz parte do polo regional Triângulo, juntamente com Ituiutaba, Monte Carmelo, Uberaba, Patos de Minas, Patrocínio, Paracatu e Uberlândia, tendo como sede o município de Uberlândia.

Na próxima seção é apresentada a estrutura da Superintendência Regional de Ensino de Unaí.

1.2 A Superintendência Regional de Ensino de Unaí

Com a publicação da Lei Nº 16.462, de 14 de dezembro de 2006, criou-se a Superintendência Regional de Ensino com sede no município de Unaí.

O funcionamento da SRE/Unaí iniciou-se em setembro de 2010. Antes disso, havia um núcleo da SRE de Paracatu, cidade com 100 Km do município em análise. O núcleo era composto por inspetores escolares e analistas educacionais que atendiam às escolas nas áreas de finanças, tecnologia e pagamento dos servidores.

A SRE de Unaí é uma das 40 Superintendências de porte II, apresentando, em sua estrutura, uma Diretoria Educacional, uma Diretoria Administrativa e Financeira e uma Diretoria de Pessoal, conforme o Decreto nº 45.849/2011. O Progestão na Superintendência de Unaí está inserido na Diretoria de Pessoal – DIPE, conforme anexo desta dissertação.

Com o intuito de esclarecer o leitor, são mencionadas a seguir as três diretorias que compõem a SRE/Unaí, com suas respectivas atribuições: Diretoria Educacional, Diretoria de Pessoal e Diretoria Administrativa e Financeira.

A finalidade da Diretoria Educacional - DIRE é coordenar o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, competindo a elas as seguintes atribuições:

> I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;
> II – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;
> III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; [...] (SEE-MG, 2011).

O curso Progestão, durante o ano de 2012, esteve sob a responsabilidade da Diretoria de Pessoal (DIPE), tendo como tutora a autora desta dissertação, que compõe a equipe pedagógica da DIRE.

A Diretoria de Pessoal (DIPE) tem a finalidade de planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recurso humanos, como por exemplo:

> I – Executar as atividades referentes a atos de admissão, concessão de direitos e vantagens, aposentadoria, desligamento e processamento da folha de pagamento, e aspectos relacionados à administração de pessoal dos servidores da Superintendência Regional de Ensino e escolas estaduais;
> II – orientar os servidores sobre seus direitos e deveres, bem como sobre outras questões pertinentes à legislação e políticas de pessoal;
> III – planejar e gerir o processo de alocação de pessoal, visando ao alcance dos objetivos estratégicos institucionais; [...] (SEE-MG, 2011).

A terceira e última diretoria é a Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), ela tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional. Compete a essa Diretoria, entre outras funções:

> I – executar e coordenar as atividades de administração e execução orçamentária, financeira e contábil, observados a orientação,

> supervisão técnica e acompanhamento da Superintendência de Finanças;
> II – coordenar ações que garantam a modernização e a eficiência do processo gerencial;
> III – coordenar e executar as ações relativas à administração de material: compra, recebimento, guarda e distribuição, aquisição de bens e serviços, comunicação, e ao patrimônio, arquivo, transporte serviços gerais e gerenciamento de contratos, observando as normas vigentes e assessorando as escolas no que lhe couber; [...] (SEE-MG, 2011).

O quadro 1 apresenta os dez municípios que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Unaí com o quantitativo de escolas públicas e privadas.

Quadro 1: Escolas Públicas, Privadas e Federal – SRE/Unaí

Número de Escolas					**Total**
Município	**Escolas Municipais**	**Escolas Estaduais**	**Escolas Privadas**	**Escolas Federais**	
Arinos	18	06	04	01	29
Bonfinópolis de Minas	05	02	01	0	08
Buritis	20	04	04	0	28
Cabeceira Grande	05	01	0	0	07
Dom Bosco	05	01	0	0	06
Formoso	08	02	0	0	10
Natalândia	03	01	01	0	05
Riachinho	07	03	01	0	11
Unaí	25	14	07	0	46
Uruana de Minas	04	01	0	0	05
Total 10 municípios	**100**	**36**	**18**	**01**	**155**

Fonte: Organizado pela autora a partir do SIMADE[2].

Nesse quadro, é possível visualizar o total de escolas dos dez municípios em cada rede além da totalidade de escolas jurisdicionadas à SRE Unaí.

No próximo tópico será detalhado a política de formação de gestores na SEE/MG.

1.3 A Política de Formação de Gestores Escolares na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e o Programa de Capacitação à Distância de Gestores

[2] Disponível em http://www.simade.caedufjf.net/SimadeWeb/login.faces; acessado em 03/10/2012. http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index; acessado em 03/10/212.

Diante dos desafios impostos à gestão escolar em decorrência dos movimentos de descentralização e autonomia da escola pública - que acarretam mudanças na educação e, consequentemente, no trabalho do gestor escolar -, o Progestão é elaborado pelo Consed, como uma política de formação de gestores de escola. Esse programa é previsto no contexto da redemocratização nacional e das influências das reformas educacionais implementadas no Brasil.

O tópico a seguir apresenta o processo de implementação do Progestão no Brasil e suas especificidades em Minas Gerais.

1.3.1. O Progestão no Brasil e em Minas Gerais: uma política de formação

Na década de 1990, no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), surgiram as primeiras discussões sobre a necessidade de formação para os gestores. A partir daí, o Progestão nasceu como programa pioneiro de educação à distância para a capacitação de lideranças escolares e foi idealizado e formatado como um

> programa de formação continuada, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que se encontra em exercício nas escolas públicas do país. Trata-se de proposta inovadora no campo da formação continuada de dirigentes e lideranças escolares a qual foi desenvolvida pelo CONSED, em parceria com um grupo de Secretarias de Educação, com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidade Nacional de Educação à Distância – UNED e da Fundação Roberto Marinho).

De acordo com o Guia Didático (CONSED, 2011), o Progestão foi elaborado para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios, buscando elevar o desempenho dos profissionais e, em consequência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem. Para sua elaboração, os profissionais envolvidos partiram: de referenciais de pesquisas; de exemplos de outros países; da falta de programas e políticas de formação continuada em serviço; da necessidade das secretarias de educação de buscarem propostas menos fragmentadas de

capacitação e de resultados de pesquisas e de dados nacionais sobre os problemas de gestão nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do programa, conforme o Consed (2011), é formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos de ensino fundamental e médio das escolas públicas.

No final da década de 1990, as Secretarias Estaduais de Educação e o Consed firmaram um Acordo de Participação para assegurar sua execução. A oferta dos cursos ocorreu primeiramente nos estados de Santa Catarina e do Pará, porém, até o ano de 2006, sua ampliação já alcançava 25 estados.

Com o objetivo de propiciar melhoria nas ações do Progestão, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) apoiam os estados quanto ao treinamento dos multiplicadores e à realização de reuniões técnicas, seminários e visitas de consultores às unidades federadas.

O público alvo desse programa é formado por gestores escolares, ou seja, profissionais que compõem a equipe gestora da unidade de ensino, a saber: diretor, vice-diretor, supervisor, coordenador pedagógico, ou ainda outra categoria estabelecida pela entidade mantenedora (CONSED, 2011).

A participação no programa ocorre por meio de inscrição de equipes formadas por gestores de uma mesma unidade de ensino ou de diferentes unidades de uma mesma localidade. Essas equipes são denominadas equipe referência. Esse agrupamento justifica-se por ser uma estratégia que estimula o trabalho em conjunto, além da permanência no curso e da troca de experiências a partir das atividades didáticas que são desenvolvidas e apresentadas.

De acordo com o Consed (2011), o cursista deve ter em mente os pressupostos básicos que sustentam a formulação do Progestão, tanto do ponto de vista do gerenciamento quanto da metodologia. Os princípios de tal abordagem contemplam as demandas de melhoria da aprendizagem e, consequentemente, o sucesso dos alunos, a gestão democrática da escola pública e a formação continuada dos profissionais da educação. Já os pressupostos metodológicos, adotados pelo referido conselho, visam à prática profissional, ao desenvolvimento de competências, ao tempo limitado do cursista para estudar, ao formato modular, ao material instrucional atraente e ao apoio ao gestor.

Os objetivos mencionados intencionam atender à formação continuada e em serviço de gestores em nível nacional em função das demandas oriundas das reformas em andamento após a redemocratização. Portanto, o currículo é de caráter modular, formatado com base em problemas vivenciados por gestores escolares e direcionado ao desenvolvimento de competências profissionais.

Desde 2010, a proposta curricular é formatada em dez módulos, divididas em unidades didáticas e, descritas no tópico referente ao Progestão em Minas Gerais, por ser o mesmo apresentado pelo Consed. No início de cada Caderno de Estudo, estão presentes os objetivos e conteúdos dos módulos e das unidades. Ao longo do processo de formação em serviço, o cursista avançará na qualificação como gestor a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas.

Dessa forma, segundo o Consed (2011, p. 17), na medida em que os objetivos são alcançados, o cursista desenvolve progressivamente competências para o exercício da função, como

> [...] resolver problemas e tomar decisões, atuar em cooperação com a comunidade escolar, construir consensos, liderar e desenvolver equipes e lideranças, desenvolver relações de parceria e de negociação, coordenar processos estratégicos de decisão e de resolução de conflitos, interpretar e avaliar desempenhos e resultados escolares, desenvolver estratégias de comunicação, compreender o contexto em que se desenvolve a prática educativa, além de outras vinculadas às questões objeto dos módulos do Progestão.

Para estabelecer a carga horária do programa, seus propositores levaram consideraram tanto o tempo de cumprimento das atividades orientadas para desenvolvimento à distância, quanto o tempo de atividades presenciais, alcançando, assim, a previsão de 30 horas por módulo. Para se chegar a essa carga horária, elaboradores e consultores do programa realizaram pré-teste com os materiais, os quais foram trabalhados e avaliados por uma amostra de gestores escolares com o mesmo perfil do público-alvo pretendido.

O programa é bastante flexível a fim de atender às especificidades de cada unidade federada. Por ser modular, cada estado poderá, ou não, adotar a carga horária proposta na totalidade, como também agregar horas de módulos complementares, a serem oferecidos de forma descentralizada.

Nesse programa, conforme Consed (2011, p. 23-27),

> a aprendizagem depende dos materiais instrucionais, do empenho do cursista, do plano de estudo, de conciliar as atividades didáticas e pedagógicas e do sistema de apoio dos ambientes de aprendizagem que são compatíveis com os objetivos e a opção curricular adotados nesta proposta.

Assim, conforme ilustrado na figura 1, pode-se dizer que a metodologia inclui basicamente: os materiais instrucionais (guia didático, guia de implementação, cadernos de estudos, cadernos de atividades e fitas de vídeo); o sistema de apoio à aprendizagem (estudo individual, em equipe e os encontros presenciais) e a avaliação. De acordo com o Consed (2011, p. 35), “o processo de avaliação deve se dar de maneira contínua e dinâmica, de tal sorte que o auxilie no alcance dos seus objetivos de aprendizagem didática e profissional”.

Nesse sentido, o processo deve priorizar a relação da aprendizagem com a capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática do gestor com o intuito de favorecer o progressivo desenvolvimento das suas competências profissionais. Em cada estado e município, a avaliação poderá assumir feições diferenciadas, por se tratar de uma operacionalização descentralizada do programa.

No texto que descreve o Progestão em Minas Gerais são abordadas as especificidades dos materiais instrucionais, do sistema de apoio à aprendizagem e da avaliação. O Progestão de 2001 orientou-se para a utilização de recursos de aprendizagem à distância, não contemplando a internet. Porém, com o intuito de promover o aperfeiçoamento contínuo dos gestores/cursistas e a inclusão digital, esta nova ferramenta de comunicação foi integrada ao programa.

Conforme definido pelo Consed[3], para dar celeridade à sua ampliação, a demanda pelo Progestão e os desafios de recursos encontrados nas unidades federadas exigiram a busca por estratégias de expansão do programa, com a utilização das novas tecnologias, acreditando que elas são um recurso eficiente do processo de aprendizagem. Assim, firmou-se a parceria com o Instituto Razão Social para o desenvolvimento do programa *On-line*.

De acordo com o *site* do Consed

> o Progestão *online* tem o objetivo de realizar a migração do material impresso para mídia online em plataforma virtual e garantir a expansão do programa a todo país. Todos os conceitos

[3] Mais informações no link: http://www.consed.org.br/index.php/progestao

> fundamentais e metodologias de concepção do programa online foram desenvolvidos de acordo com o curso original. (CONSED, 2012. Disponível em http://www.consed.org.br/index.php/progestao Acesso em 26 ago. 2012)

A figura 1 especifica, por módulo, as atividades à distância e as presenciais com os respectivos percentuais da carga horária para cada uma dessas situações, sintetizando os ambientes de aprendizagem.

Figura 1 - Situações/Ambientes de aprendizagem por módulo
Fonte: Guia Didático (2011)

Os cursistas, além dos materiais instrucionais, contam com um sistema de apoio tutorial que presta, ao longo do curso, atendimento individual e coletivo além de um serviço de comunicação. O sistema de apoio tutorial é formado por tutores,

que exercem o papel de facilitadores do processo de aprendizagem, tirando as dúvidas, prestando informações, realizando atividades de avaliação e fornecendo *feedbacks* às dúvidas e prestando orientações didáticas tanto presencialmente quanto à distância. Eles também são responsáveis pela coordenação dos encontros presenciais.

O quadro 2 apresenta a esquematização da tutoria do programa. Nele estão contidas as duas modalidades oferecidas durante o curso, a natureza e os objetivos dos atendimentos, os meios pelos quais os alunos solicitam e recebem orientações e, por fim, a estrutura do programa.

Quadro 2: Esquematização da tutoria

Modalidade	Natureza e Objetivos	Meios/Estruturas
À distância (com horário de plantão).	**Individual:** • Atendimento às dúvidas. • Envio de orientações. • Feedback escrito. **Coletiva:** Atendimento às dúvidas de gestores e realização de tarefas em equipe.	**Meios:** Fax, telefone, correio tradicional, correio eletrônico (a serem definidos conforme o local).
Presencial	**Individual:** Atendimento a cursistas em horário de plantão para: • Esclarecimento de dúvidas. • Feedbacks. • Orientações sobre o plano de estudo. **Coletiva:** • Encontros presenciais agendados no Guia de Implementação. • Atendimento eventual a cursistas que realizam atividades em equipe.	**Estruturas:** Locais e calendários estabelecidos no Guia de Implementação de Estados e Municípios.

Fonte: Guia Didático (2011)

Nesse sentido, segundo o relatório circunstanciado da SEE/MG (2004-2010), no ano de 2004, o Progestão foi implantado em Minas Gerais como projeto piloto, tendo como objetivo promover o desenvolvimento das competências dos gestores das escolas públicas, com vistas à elevação dos níveis de eficiência e eficácia da gestão escolar, fortalecer a cultura de gestão democrática no espaço escolar e comprometer a gestão da escola pública com a promoção da melhoria dos resultados da aprendizagem.

O funcionamento do Progestão, conforme o *site* do programa é estruturado do seguinte modo:

> o curso é coordenado em nível estadual pela Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos, sendo de competência da Diretoria de Capacitação de Gestores a sua implementação. A interlocução com as Superintendências Regionais de Ensino, tanto no que se refere à metodologia quanto ao conteúdo programático é de responsabilidade da coordenação geral. A equipe de multiplicadores é constituída por técnicos da SEE/MG, com graduação e experiência em escola de educação básica. Esses capacitam os técnicos de SRE, também graduados na área da educação e com experiência em escola de educação básica para atuarem como tutores. (MINAS GERAIS, 2013. Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai. 2013.).

A cada edição, desde sua implantação, é lançado um novo edital que torna pública a abertura de inscrições e estabelece normas para a participação de servidores em exercício nas escolas estaduais e/ou municipais.

A título de exemplo, apresenta-se a estrutura do Progestão 8ª edição, conforme o Edital SEE Nº 05/2011, publicado no jornal oficial do governo do estado de Minas Gerais de 17/12/2011.

Segundo o edital,

> a Secretaria de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, torna pública a abertura de inscrições e estabelece normas para a participação de servidores em exercício nas escolas estaduais e nas escolas da rede municipal que integram o Programa Travessia, no Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – Progestão – 8ª Edição.

Assim, da mesma forma que nas edições anteriores, o documento deixa claro que o

> [...] programa é um curso de formação continuada e em serviço que tem por finalidade desenvolver as competências necessárias aos gestores de escolas públicas, para promoção da melhoria dos resultados educacionais (MINAS GERAIS, 2013. Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai. 2013.).
> .

Nesse sentido, segundo Lück (2009, p. 12), a competência para exercer uma função ou profissão pode ser compreendida pela ótica da função/profissão em si e da pessoa pronta a exercê-la. Ela afirma, ainda, que

> em relação à função/profissão, competência é um conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

Lück (2009) enfatiza que a gestão da escola precisa ser competente, isso significa que são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto em ação, sem a qual a gestão é exercida pela prática do ensaio e erro.

No ano de 2012, a Secretária de Estado de Educação, adotou tanto a modalidade de Educação à distância (EAD), quanto à *on-line*. Na modalidade EAD, a carga horária total oferecida é de 270 horas para cumprimento do programa desenvolvido em 10 cadernos de estudos (módulos), sendo 146 horas à distância e 124 horas presenciais. Já para a modalidade *on-line*, a carga total para cumprimento do programa ficou estabelecida em 300 horas desenvolvidas em 10 módulos, sendo 276 horas *on-line* e 24 presenciais.

Conforme *site* da SEE/MG[4], o público alvo foi ampliando, porque

> se na sua concepção o Progestão destinava-se apenas aos dirigentes escolares já em exercício, em Minas Gerais uma das adaptações mais significativas nele realizadas refere-se à sua extensão ao profissional do Magistério, em exercício nas escolas estaduais, que desejar, futuramente, tornar-se gestor escolar.

A SEE/MG amplia, gradativamente, a oportunidade de participação no programa para toda a rede estadual. Assim, espera formar profissionais

[4] Mais informações no link: http://www.educacao.mg.gov.br/webprog/

competentes, comprometidos com a efetiva aprendizagem de seus alunos e com a elevação da qualidade do ensino público no Estado.

A SEE/MG, por meio das Superintendências Regionais de Ensino, fez um levantamento do número de gestores que não possuem essa formação na rede e a SEE/MG junto com as prefeituras realizou convênios de colaboração mútua em que cada órgão municipal indica os profissionais que devem participar da formação continuada. Desse modo, ocorrem as inscrições em formulário próprio, conforme o referido edital. Para a modalidade EAD, o público alvo é formado por dois servidores da rede estadual e quatro da rede municipal que integram o Programa Travessia. Na rede estadual, é o diretor ou coordenador, necessariamente, e vice-diretor, preferencialmente, que possuem aprovação na Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar[5], ou, na falta destes, o Especialista em Educação Básica. Já na rede municipal, é o Secretário Municipal de Educação, diretor de escola, vice-diretor e coordenador de escola e/ou especialista em Educação Básica. Na modalidade *on-line* são três servidores por escola estadual: necessariamente, diretor e vice-diretor e, preferencialmente, o que possua aprovação na Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar e o especialista em educação básica.

O colegiado escolar[6] tem a competência de indicar os servidores da rede estadual e o Secretário Municipal de Educação da rede municipal participantes do Progestão nas modalidades EAD e *on-line*. Os membros do colegiado escolar de conhecimento do edital indicarão apenas diretores ou coordenadores que não tenham participado, ou que não tenham sido aprovados em edições anteriores.

A partir de 2008, conforme o ambiente virtual do Progestão (8ª edição) com a implantação do Programa Travessia houve também a capacitação da rede municipal pertinente aos municípios selecionados pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese).

Em Minas Gerais, a metodologia adotada pelo projeto é a mesma do Consed, de acordo com informações do *site* do Progestão.

> [...] Educação à Distância – EAD, permeada com momentos presenciais. O curso caracteriza-se predominantemente mediante

[5] A Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar tem por finalidade credenciar servidores para exercerem o cargo de Diretor de Escola Estadual.

[6] Colegiado Escolar é o órgão representativo da Comunidade Escolar com função deliberativa, consultiva, de monitoramento e avaliação nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira.

> estudos autônomos, definidos em cronograma estabelecido pelo cursista, de acordo com seu ritmo de aprendizagem e disponibilidade de tempo. Pela *web*, o cursista poderá consultar materiais bibliográficos pertinentes ao curso, utilizar o correio eletrônico para encaminhar questionamentos ao tutor, receber materiais adicionais e/ou instruções, exercícios, relatórios, bem como o acompanhamento de seu processo de aprendizagem. (Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai 2013).

Os materiais instrucionais organizados pelo Consed, como guia didático, guia de implementação, cadernos de estudo e de atividades e vídeos/DVDs, são fornecidos ao cursista pela própria secretaria que adere ao Programa de Formação Continuada de Gestores.

Nesse contexto, o diferencial de Minas Gerais é a inclusão de intermódulos aos materiais instrucionais, compostos com informações e orientações específicas sobre a política educacional nacional, estadual e a legislação básica que a fundamenta, passando por atualizações anuais. Esses materiais são trabalhados conjuntamente com o módulo do Progestão de número correspondente. No apêndice 01 deste trabalho, apresento a estrutura do currículo do Progestão com os módulos e os intermódulos da 8ª edição do programa. Esses documentos correspondem a conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas ao longo da experiência de formação em serviço do cursista, propiciando-lhe avanços na sua qualificação como gestor. Vale ressaltar que de uma edição para outra, os intermódulos podem sofrer alterações.

O currículo do Progestão em Minas Gerais (8ª edição) está organizado em 10 módulos, assim como o apresentado pelo Consed (2011), responsável pelo conteúdo. A matriz curricular do programa está estruturada em unidades didáticas voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Cada questão objeto do módulo constitui um núcleo gerador de aprendizagem, para o qual são requeridas contribuições disciplinares da formação. A ação-reflexão-ação, o aprender fazendo e a resolução de problemas são os elementos pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento dessas competências, habilidades e atitudes.

Assim, como no projeto inicial do Progestão do Consed em Minas Gerais, as situações e ambientes de aprendizagem são as mesmas, tanto para o ambiente virtual, quanto para o presencial. O estudo individual e o estudo em equipe de referência dizem respeito à situação de aprendizagem à distância baseada em conteúdos, metodologia e orientação dos cadernos de estudo e de atividades. Os

encontros presenciais, por sua vez, referem-se aos encontros coletivos coordenados pelo tutor.

O sistema de apoio tutorial aborda a estruturação das turmas e da tutoria individual e coletiva. Inicialmente, compete ao tutor, na Superintendência Regional de Ensino, receber os formulários de inscrição dos candidatos ao Progestão EAD e *on-line,* conferir os dados informados e inseri-los no *site* do programa. Geralmente, o tutor participa de dois encontros de formação na sede da SEE/MG para receber orientações e avaliar a execução do programa.

Além disso, o tutor tem a função de oferecer suporte individual, em encontros presenciais ou à distância (por telefone, correspondência postal e/ou eletrônica ou *fax*, conforme o sistema de comunicação existente em cada unidade de ensino), além de oferecer a tutoria individual.

Já a tutoria coletiva, é realizada nos encontros presenciais e tem por finalidade oferecer um ambiente para o contato direto entre o cursista, o tutor e os outros participantes, com o objetivo de enriquecer as experiências didáticas e o progressivo desenvolvimento das competências profissionais.

Mensalmente, o tutor realiza os encontros presenciais com variação de 8 a 16 horas. Esses encontros, segundo o site do programa, têm a finalidade de

> propiciar a partilha de experiências e promover um feedback do processo de aprendizagem do cursista, bem como introduzir novos módulos e intermódulos, sistematizar módulos, socializar as atividades, avaliar resultados, responder as dúvidas, auxiliando-os nas dificuldades de estudo. Os encontros oferecem, também, a vantagem de evitar o isolamento do cursista, uma vez que favorecem o intercâmbio, a formação de redes e a cooperação entre os gestores (SEE/MG, 2013. Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai 2013).

Em 2012, os encontros presenciais do Progestão EAD ocorreram nos municípios sede de cada SRE e do Progestão *on-line* na sede das SRE Metropolitanas A, B, C, em Belo Horizonte, no período de março a dezembro.

O tutor mineiro, também orienta e monitora o estudo individual e em equipe dos cursistas. Conforme postado no *site* do programa, o estudo individual destina-se

> ao cumprimento das tarefas de leitura e à realização de todas as atividades propostas nos cadernos de estudo e atividades. Privilegia as atividades autoinstrucionais, que permitem ao cursista organizar e dimensionar seu tempo de estudo. As atividades de estudos

> individuais supõem também o desenvolvimento de autonomia do cursista (SEE/MG, 2013. Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai 2013).
> .

Nesse sentido a EAD favorece a individualidade do sujeito quanto a seu ritmo de aprendizagem e é adequada às necessidades dos profissionais em serviço. O cursista encontra no caderno de atividade, propostas individuais a respeito de sua prática profissional para desenvolver e aplicar, o que permite a avaliação do seu progresso no curso.

Em consonância à proposta do Consed, o estudo na equipe de Minas objetiva

> colaborar no desenvolvimento das competências profissionais do cursista, vinculadas à capacidade de construir relações e estabelecer um clima de confiança e respeito mútuo, compartilhar sua prática de estudo e trabalho; favorecer o exercício da troca de ideias e a construção da prática coletiva. As oportunidades dessa natureza estão delineadas no caderno de atividades, nos trabalhos em grupo entre colegas do curso, preferencialmente da sua equipe. (Disponível em http://progestao.educacao.mg.gov.br/ Acesso em 15 mai 2013).

Os estudos em equipe privilegiam as situações problema vinculadas ao contexto escolar dos participantes, envolvendo desde atividades simples até as mais complexas. A cada módulo, o Consed e/ou a SEE/MG selecionam duas atividades para a socialização e debate nas equipes de trabalho nos encontros presenciais, permitindo a partilha de experiências com os demais participantes. Essas atividades são anexadas em pastas individuais a cada encontro junto à avaliação do tutor. O cursista, ao longo do período, elabora e desenvolve em equipe um projeto de gestão democrática, a partir de uma situação problema evidenciada no âmbito da escola de origem. Além disso, escreve um memorial da sua trajetória profissional com ênfase no período de participação na formação.

Durante a realização do programa, o cursista de escola estadual fora da sede recebe ajuda diária de custo para financiar hospedagem, alimentação e passagens. Já o cursista da rede municipal tem suas despesas definidas e amparadas de acordo com os critérios próprios de cada secretaria municipal.

Conforme o edital de 2012, os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem em Minas Gerais, na modalidade EAD, são compostos pelas atividades práticas desenvolvidas na escola, desenvolvimento de projeto com foco

na implementação da gestão democrática, provas e memorial. Assim como na modalidade EAD, a *on-line* também distribui 100 créditos entre atividades práticas, fóruns, questionários, memorial, *blog* e, ainda, textos produzidos durante o período do curso.

Na modalidade EAD, a carga horária presencial é de 124 horas e à distância é de 146 horas, totalizando 270 horas. Na versão *on-line* a carga horária presencial é de 28 horas e à distância de 272 horas, perfazendo um total de 300 horas.

Para aprovação final e recebimento do certificado, é exigido o cumprimento de, no mínimo, 80 horas de frequência nos encontros presenciais e 80 créditos referentes às atividades.

Nas disposições finais do referido edital, há a citação de que:

> na hipótese de abandono do servidor, a Administração Pública poderá dele exigir o ressarcimento de valores eventualmente recebidos pela participação no projeto, devidamente corrigidos, observado contraditório e a ampla defesa. E que cabe à SRE e à Secretaria Municipal de Educação implementar o Progestão – 8ª edição, viabilizando a participação dos cursistas sob a coordenação da Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG, 2011).

Em relação aos resultados, conforme citado no site da Progestão/SEE/MG[7], a expectativa da SEE/MG é que, na medida em que o cursista alcance os objetivos propostos de aprendizagem, ele exerça coordenação dos processos estratégicos de decisão; desenvolva a comunicação, compreenda o contexto em que se desenvolve a prática educativa; interprete e avalie desempenhos e resultados escolares.

1.3.2 O Progestão e a dimensão pedagógica da Gestão Escolar

O Módulo IV foi produzido por Cláudia Leme Ferreira Davis, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Fundação Carlos Chagas (FCC) e Marta Wolak Grosbraun do Conselho Estadual da Educação (CEE/SP). Trata-se de um módulo dedicado à discussão de temas sobre a aprendizagem e formas de contribuição para o sucesso desse processo com a permanência dos alunos na escola. Sendo assim, o módulo objetiva priorizar, na gestão da escola, a dimensão pedagógica do trabalho escolar, de modo a promover a função social da instituição e

[7] Mais informações no link: http://www.educacao.mg.gov.br/webprog/.

identificar os aspectos dessa ordem que auxiliem nas decisões, tornando-as mais eficientes. (PROGESTÃO, Mod IV, 2011).

O documento está dividido em quatro unidades. A unidade I demonstra como a relação desenvolvimento-aprendizagem é cotejada pelas principais correntes psicológicas (behaviorismo, construtivismo e sociointeracionismo), além de evidenciar as condições em que ocorre a aprendizagem dos alunos e o que pode favorecê-la no âmbito da escola. Os temas possibilitam à equipe gestora analisar e tomar decisões relativas a questões de ensino e aprendizagem. Já a unidade II analisa o trabalho coletivo na escola, a organização (ensino, o tempo e o espaço), o currículo, a LDB e o trabalho pedagógico. Aborda, ainda, a importância do papel do gestor como articulador do trabalho da equipe escolar na busca coletiva de soluções apropriadas ao contexto da instituição. As condições facilitadoras da aprendizagem dos alunos em sala de aula são abordadas na unidade III, incluindo também a questão da interação entre processo de ensino e aprendizagem - professor e aluno - para se alcançar o conhecimento. Essa unidade ressalta ainda a atuação do gestor na promoção de condições, para que a relação aluno-professor-conhecimento seja proveitosa para todos. Na última unidade, o tema gerador é a avaliação do rendimento escolar, discutindo o papel da avaliação e sua importância para a aprendizagem e abordando esses processos em uma nova dimensão, com vistas a construir uma escola democrática. Ao final de cada unidade do caderno de estudos do Módulo IV, a autora recomenda leituras e, para cada obra, tece uma apresentação. Além do caderno de estudos, faz parte dos materiais instrucionais o caderno de atividades com práticas para discussão, abordando problemas comuns ligados ao ensino e à aprendizagem.

1.3.3 Questões críticas quanto à formação de gestores escolares e quanto ao desenvolvimento do perfil de gestão pedagógica na SRE/Unaí

Com base no apresentado até o momento neste capítulo I, pode-se inferir que tanto o material de formação (Módulo IV – do Progestão) quanto sua aplicabilidade apresentam fragilidades. Entre elas, podemos citar a falta de aprofundamento em temáticas voltadas para o ensino e aprendizagem, o trabalho pedagógico, a prática pedagógica (sala de aula) e o sistema de avaliação. Além das dificuldades apresentadas pelos cursistas quanto ao estudo à distância, também são fatores agravantes para o sucesso do programa a realização das atividades

individuais e em grupo, o deslocamento para os encontros presenciais e o uso dos conhecimentos adquiridos nos módulos e intermódulos.

Dessa forma, questionar o modo como a formação oferecida no Progestão, aos gestores das escolas pesquisadas, oferece subsídios teóricos para o enfrentamento dos desafios da gestão pedagógica, em face das novas demandas que a escola enfrenta no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma faz-se necessário.

Tal questionamento suscita algumas perguntas caras a esta pesquisa, quais sejam:

- A formação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação/ SRE/ Unaí é percebida pelos gestores como suficiente para que obtenham os conhecimentos e habilidades necessárias para analisar e tomar decisões relativas às questões de ensino e aprendizagem?
- Como os gestores das escolas estaduais da jurisdição da SRE/Unaí avaliam sua competência para lidar com a gestão pedagógica e suas implicações para a escola?
- Como o gestor escolar exerce o fazer pedagógico, posicionando-se tanto para promover a função social da escola quanto para tornar o processo de ensino aprendizagem eficiente?

No capítulo 1, foi abordada a formação dos gestores na SRE/Unaí por meio do Progestão. Além disso, descreveu-se as questões críticas quanto à formação de gestores e ao desenvolvimento do perfil de gestão pedagógica na SRE/Unaí. A partir do exposto, os órgãos estaduais, regionais e locais de ensino, dentre eles a Superintendência Regional de Ensino de Unaí, deparam-se com uma tarefa desafiadora: oferecer formação continuada aos gestores para que aperfeiçoem suas habilidades técnicas e conhecimentos necessários ao exercício da gestão escolar. Formação essa, necessária para que se tornem qualificados e tecnicamente habilitados para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Com base no exposto, o estudo em análise aponta limitações que podem estar relacionadas à elaboração do desenho da política de formação da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG e, em particular da Superintendência Regional de Ensino de Unaí, levando-nos ao questionamento de que os subsídios teóricos

não são suficientes para enfrentar os desafios da gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta.

Desse modo, a estrutura do capítulo 2, a seguir congrega as considerações acerca da formação em gestão de escolas, com ênfase na gestão pedagógica, bem como os aspectos metodológicos da pesquisa e, por fim, a apresentação e análise dos resultados da pesquisa. Para tanto, serão analisados no capítulo seguinte o desenho dado ao Progestão pela Consed/SEE-MG; sua forma de implementação em Minas Gerais e, consequentemente, em Unaí; o tempo determinado para alcançar o objetivo proposto; a formação e a atuação (intervenção) do tutor na condução do processo de formação e o sistema de avaliação do cursista.

2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE GESTORES NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG E A GESTÃO PEDAGÓGICA

Segundo Neubauer (2008,), a construção de uma escola, com autonomia e participação de seus atores e foco na melhoria do processo de ensino aprendizagem, é tarefa que demanda conhecimento, atitudes e valores. Para tanto, faz-se necessário repensar a organização escolar e os processos de aprendizagem e, nesse contexto, a liderança do diretor mostra-se fundamental.

Nas décadas de 1980 e 1990, a redemocratização do Brasil consagrou o ideal de uma gestão participativa, com o intuito de conduzir os bens e serviços públicos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, no que se refere à educação, estabelece “[...] a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (NEUBAUER, 2008, p.22) Para que ocorra a democratização, faz-se necessário, nos órgãos federais, estaduais, regionais e municipais e unidades escolares, gestores mais flexíveis, que compartilhem o desafio de melhorar a qualidade do ensino.

Contudo, é importante ressaltar que a revisão bibliográfica realizada para a escrita desta dissertação não tem a pretensão de esgotar todas as referências disponíveis nas temáticas abordadas. Pretende-se apenas formar uma estrutura teórica para a análise dos dados da pesquisa de campo, bem como para fundamentar o desenvolvimento do capítulo 3, que se constitui numa proposta de intervenção para o caso estudado.

2.1. A Gestão Integrada na Educação e a Gestão Pedagógica na ótica da visão sistêmica

O processo de democratização da educação no Brasil, acarretou mudanças na concepção de escola e de gestão. Nesse contexto, a gestão escolar passou a ser tema recorrente nos debates sobre a educação do país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, consagra o princípio da gestão escolar democrática e participativa no ensino público, o que é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Esses dois movimentos alicerçam as políticas

de gestão escolar, tanto na esfera estadual quanto municipal, no que tange à escolha dos diretores, pela via eleitoral, e à formação para o exercício da função.

Para Burgos e Canegal (2011), o desafio de conciliar a massificação do acesso com a melhoria do desempenho dos alunos fez com que a gestão escolar passasse por uma transição pouco compreendida pelos atores envolvidos nesse processo. Os autores chamam atenção para o fato de que,

> 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. (BURGOS e CANEGAL, 2011, p. 28)

Por essa razão, a partir da década de 1990, a atuação do diretor passou a ser compreendida como fundamental para a construção de um novo modelo de gestão, no qual sua liderança é considerada como variável estratégica na construção da autonomia escolar (NEUBAUER e SILVEIRA, 2008). Sendo assim, o sistema educacional brasileiro começou a dar destaque às questões de gestão educacional tornando-as políticas prioritárias. Segundo Lück (2010, p. 27),

> atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

No entanto, a autora também afirma que a gestão escolar ainda é marcada pela ausência de liderança efetiva, de referências e de orientações consistentes, havendo descontinuidade em sua atuação, com poucas políticas públicas, a fim de alavancar a perspectiva e a proatividade na superação dos desafios.

Nesse sentido, superar essas marcas implica em uma nova concepção de gestão escolar pautada na ampliação da participação de seus atores, o que demanda políticas de formação contínua, orientação, monitoramento e avaliação da equipe gestora, capazes de garantir a autonomia das escolas como um meio, e não um fim em si mesmo. O modo como a realidade é percebida, e como dela se participa estabelecendo sua construção, é a mudança mais expressiva que se pode registrar, segundo Lück (2000). A autora observa que a sociedade tem desenvolvido

consciência a respeito de questões como autoritarismo e centralização. Afirma ainda que essas questões estão ultrapassadas por conduzirem ao imobilismo, desresponsabilização por atos e resultados, levando ao fracasso do processo educacional.

> Essa mudança de paradigma é 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, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes (LÜCK, 2000, p. 12).

Nesse contexto, a escola passa a ser o foco principal da sociedade, tendo em vista que

> [...] reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constituem grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas (LÜCK, 2000, p. 12).

Com a crescente diversificação e pluralidade de interesses que envolvem as organizações e os processos sociais, assim como as dinâmicas das interações no embate desses interesses, não se pode conceber que essas organizações e pessoas sejam geridas pelo enfoque limitado, linear, fragmentado, de influência, característico da administração científica.

Todo esse movimento de mudança de paradigma vem provocando alterações na concepção de educação e de escola, além de alterar a relação escola/comunidade, solicitando maiores esforços da gestão. Essas mudanças, com o objetivo de promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola, alteram consequentemente a organização dos tempos e espaços escolares, a articulação com a comunidade, com os recursos humanos e com o apoio financeiro.

Dado o momento de transição entre o modelo estático e o modelo dinâmico de administrar/gerir, as organizações deparam-se, ainda, com um sistema cheio de contradições, exigindo, com isso, dos gestores, conhecimentos, habilidades e atitudes, ainda não desenvolvidos por eles.

No enfoque do modelo estático, a gestão das unidades de ensino era formada por “um diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados” (LUCK, 2000, p. 25). De acordo com a percepção da autora, os altos índices de evasão escolar na educação brasileira podem ser também explicados por esse modelo hegemônico de gestão.

Na perspectiva do modelo dinâmico, “muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social de participação” (LÜCK 2000, p. 15). O gestor nesse modelo possui atitudes e orientações conceituais diferentes do modelo estático, ele promove transformações em suas práticas, na organização da unidade escolar e nas relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Ao comparar o conjunto de paradigmas[8] que orienta o modelo estático de escola e sua gestão com o que permeia essa nova visão, percebe-se uma mudança radical, tal como a observada no quadro a seguir.

[8] Paradigma – totalidade de pensamentos, concepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza (CAPRA, 1993, p. 17).

Quadro 3: Modelo comparativo dos paradigmas de modelo Estático e Dinâmico

Paradigmas do Modelo Estático	Paradigmas do Modelo Dinâmico
A realidade é regular, estável e permanente.	A realidade é global e dinâmica.
O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis.	O ambiente de trabalho e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis.
Incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são vistos como disfunções e como problemas.	Incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de processos sociais e como condições de crescimento e transformação.
Os sucessos são cumulativos e mantêm-se por si mesmos, não demandando esforços especiais de manutenção e desenvolvimento.	A busca de realização e do sucesso corresponde a um processo, e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações, que devem ser continuamente ambicionados pela ação empreendedora.
A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, por meio da mobilização contínua, para promover uma cultura organizacional orientada para os resultados e o desenvolvimento.
A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e em tarefas que, para sua boa execução, devem ser atribuídas a diferentes especialistas.	A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.	As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários de modo sinérgico.
Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, como forma de garantir a continuidade do sucesso.	Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.
Os profissionais e usuários das organizações são considerados participantes ativos e passíveis de cooptação. A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo aos participantes através de ações paternalistas e condescendentes.	O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la.

Fonte: Organizado pela autora, a partir de Lück (2000, p.13-15).

O quadro 3 proporciona um conhecimento minucioso acerca do modo de concepção e execução de cada modelo. Nele é possível perceber que o princípio da participação é característica da gestão dinâmica. Sendo assim, os conceitos de gestão educacional, gestão escolar, gestão participativa e gestão estratégica estão

presentes nesse contexto. Quando apreendidos pelo gestor tais conceitos são capazes de proporcionar uma visão sistêmica da educação. O gestor consciente se vê como ator e peça relevante do sistema de educação.

Assim, surge a compreensão de que os atores escolares formam e constroem o ambiente cultural, por meio das ações e das interações que se estabelecem na organização escolar.

> Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK 2000, p.16).

Com esse entendimento, surge o conceito de gestão escolar, superando o de administração escolar, por abranger concepções como democratização, organização de projeto-pedagógico, compartilhamento de poder, decisões coletivas, atuação com liderança e articulação, dentre outras. Nesse sentido, entende-se por gestão educacional,

> o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, Lück (2010, p. 26) é enfática ao dizer o quanto é essencial a construção de “uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera que ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão”.

Quando a autora (2010, p. 52) diz que o conceito de gestão educacional “busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo” e que “estaria associada à transformação concomitante das inúmeras dimensões educacionais”, remete-nos à ideia de gestão integrada, na qual há uma interdependência do sistema de ensino com as unidades de ensino.

De acordo com a autora, a gestão estratégica e participativa melhor atende à prática da gestão integrada. Nesse contexto, a gestão estratégica numa organização implica mudanças no processo de gestão nas seguintes vertentes: visão, hábitos, cultura, postura e estratégias; enquanto a gestão participativa, segundo Coelho (2008, p. 2), “caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados”.

A visão de gestão integrada fica nítida quando Lück pontua que

> do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas). Na medida em que sistemas de ensino continuem organizando seu trabalho ordenado e orientado a partir de um enfoque meramente administrativo, será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende. Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera que ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão (2010, p. 26).

A partir dos processos de autonomia e responsabilização, aumentam as pressões e as exigências por resultados do sistema de ensino sobre a gestão da escola. Nessa perspectiva integrada da gestão, o gestor escolar necessita assumir-se como sujeito proativo e ativo (mudança de visão, de perfil, de responsabilidade e de modo de gestão), como possibilidade de obter melhor desempenho da escola em termos de qualidade e alcance de metas (MACHADO, 2012). A eficiência da gestão escolar depende da capacidade dos gestores articularem todas as dimensões do processo, listadas no quadro a seguir sob a ótica da visão sistêmica.

Quadro 4: Dimensões de Liderança relacionadas às escolas eficazes

Elementos de liderança: • Enfoque pedagógico do diretor. • Ênfase nas relações humanas. • Criação de ambiente positivo. • Ações voltadas para metas claras, realizáveis e relevantes. • Disciplina em sala de aula garantida pelos professores. • Capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas. • Acompanhamento contínuo das atividades escolares. Elementos para apoiar liderança em escolas eficazes: • Consenso sobre valores e objetivos. • Planejamento de longo prazo. • Estabilidade e manutenção do corpo docente. • Apoio em âmbito municipal para a melhoria escolar.

Fonte: organizado pela autora, a partir de Lück (2000. p. 26).

No quadro 4, observa-se que a gestão pedagógica precisa ser vista como o eixo articulador de todas as demais dimensões. Isto porque as decisões administrativas, de pessoas, de resultados educacionais, de participação e democráticas, do clima e cultura escolar e do cotidiano escolar devem ser tomadas em função da necessidade de melhoria da dimensão pedagógica da escola e do sistema educacional.

Nessa perspectiva, Machado (2012, p. 3) afirma que

> fundamental para o sucesso da gestão é a integração entre as várias instâncias do sistema educacional, desde o nível macro (órgãos superiores do sistema – instâncias federal, estadual e municipal) até o nível micro (a escola), de forma a garantir o desdobramento de políticas e diretrizes e sua operacionalização no contexto da escola.

Esse contexto de gestão integrada da escola requer do gestor um perfil de profissional proativo e ativo. Consequentemente, tem suas atribuições e responsabilidades alteradas. A possibilidade de melhor desempenho da escola em termos de qualidade e alcance de metas depende de um melhor desempenho de sua gestão. Cabendo, portanto, às instituições mantenedoras gerirem os processos de apoio técnico e de formação desses profissionais. Desse modo, a ideia de gestão integrada se apoia na noção de gestão estratégica e participativa dos sistemas educacionais, conforme corrobora Machado (2012, p. 3): “a gestão educacional contempla a gestão integrada, a estratégica e a participativa e essas se complementam”.

A autora afirma ainda que a gestão integrada pressupõe as relações de interdependência existentes entre o nível macro (secretarias e órgãos executores) e o nível micro (escolas) do sistema educacional, significando que as unidades escolares não funcionam isoladamente da rede, sendo necessário considerar as diretrizes, políticas e regulamentações, de forma a buscar os melhores resultados, a fim de atender à rede como um todo.

Machado (2010) enfatiza que, com base nas exigências advindas de um modo de gestão integrada, o melhor caminho para tal prática é o da gestão estratégica e participativa. Sendo assim, a gestão estratégica

> pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para os *stakeholders*[9] (MACHADO, 2010, p. 4).

Com o dinamismo do ambiente das organizações, esse tipo de gestão passa a ser o mecanismo que permite a visão global da organização, a integração das ações, a administração das mudanças de forma planejada, a realização de objetivos organizacionais e a utilização eficiente de recursos, com vistas à melhoria contínua de seu desempenho

A gestão estratégica tem como característica a flexibilidade que a torna eficaz e geradora de benefícios. Seu movimento prático é cíclico, ou seja, planeja, acontece, muda, aprende, procura adequar-se e adaptar-se. Nesse sentido, é importante dizer que a gestão estratégica é diferente de planejamento. Pois, de acordo com Machado (2010, p. 4), “o planejamento deve ser visto como uma ferramenta da administração estratégica, uma metodologia de apoio ao processo de formulação de objetivos e estratégias nas organizações”. A autora finaliza dizendo que a “gestão estratégica abrange três componentes interdependentes: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento” (MACHADO, 2010, p. 5). Assim a visão sistêmica seria a capacidade do gestor de compreender as relações de interdependência presentes nas organizações. Com essa visão, os gestores são capazes de compreender como funcionam a escola, o sistema educacional e a interdependência de suas partes.

---

[9] O termo inglês ***stakeholder*** designa uma pessoa, grupo ou entidade com legítimos interesses nas ações e no desempenho de uma organização e que são por ela afetados de alguma maneira (MACHADO, 2012, p. 4).

A esse respeito, Lück (2010, p. 67) exemplifica: e

> [...] numa escola, supervisor e orientador educacional separam territórios pedagógicos e, até mesmo, algumas vezes, competem entre si. Em sistemas de ensino é possível identificar a existência de vários departamentos ou unidades de trabalho, cada um com seus focos de ação específicos, exercendo sua influência, de forma desarticulada, sobre as escolas, e até mesmo desorientando e desestimulando, por suas múltiplas demandas, as iniciativas próprias dos estabelecimentos de ensino e a efetivação de seu projeto pedagógico. Suas múltiplas demandas, as iniciativas próprias dos estabelecimentos de ensino e a efetivação de seu projeto pedagógico.

Por sua vez, o pensamento estratégico para Machado (2010, p.5)

> é a capacidade do gestor de pensar na realidade, nas necessidades e nas ações da organização de forma estratégica, ou seja, de forma articulada com os condicionantes internos e externos da organização e com objetivos a curto, médio e longo prazo.

Esse pensamento reflete a concepção do gestor acerca da organização e de sua gestão com base em seu aprendizado e em sua experiência adquirida ao longo dos anos.

O terceiro componente da gestão estratégica é o planejamento que, na compreensão de Machado (2010), é uma ferramenta de apoio à gestão estratégica. Enquanto metodologia é o processo que permite ao gestor conduzir de maneira sistemática e detalhada a gestão.

Juntamente à gestão estratégica, a participativa compõe a gestão integrada. Sendo assim, o modelo participativo de gestão enfatiza a liderança, a disciplina e a autonomia dos indivíduos. Machado (2010, p. 6) caracteriza- a pela

> participação ativa dos funcionários na definição das metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisão; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados. Nele, as pessoas são responsáveis por seu comportamento e desempenho. Quanto maior a autonomia das pessoas e quanto maior a possibilidade de tomarem decisões sobre o seu próprio trabalho, mais participativo será o modelo de gestão utilizado pela organização.

Na prática, esse modelo de gestão funciona com sucesso quando há confiança entre todos os atores da organização. Sendo assim, o sucesso de uma

gestão estratégica e participativa no sistema educacional depende da superação da visão fragmentada da realidade.

Nesse contexto, surgem o Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) para nortearem as ações do gestor e, por isso, são abordados no programa do Progestão. O PDE é um instrumento de planejamento que integra as dimensões macro e micro do sistema. Segundo Toshi (2009), esse instrumento é o responsável por introduzir as práticas do planejamento estratégico, implementando, assim, um novo modo de ser e agir na gestão e na organização escolar nas escolas brasileiras.

O PDE guarda uma relação muito estreita com o Projeto Político Pedagógico - PPP. Para Gadotti (1994), o projeto é um planejamento a longo prazo, atividade consciente, racional e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade como organização educativa. Já o plano tem previsão restrita, nele se enumeram as ações, tarefas, objetivos e metas definidos pelo projeto da escola.

É na análise da realidade de cada escola que o PPP se aproxima do PDE. O processo de reflexão, elaboração e implementação de ambos deve ser coletivo e participativo, ou seja, ser elaborado pela equipe escolar.

Veiga (1998) nomeia os movimentos do processo de construção do PPP de ato situacional, ato conceitual e ato operacional, apresentando um objetivo próprio. O ato situacional tem a pretensão de apreender o que acontece dentro da escola, conhecer os conflitos e contradições, fazer diagnóstico e definir onde estão as prioridades. No ato conceitual, os atores escolares discutem a concepção de educação e sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, objetivando um esforço analítico da realidade identificado no ato situacional, e vai definindo como as prioridades devem ser trabalhadas. O como realizar as tarefas configura o ato operacional, Na perspectiva de Veiga (1998), refere-se às atividades assumidas e realizadas para mudar a realidade das escolas. Implica a tomada de decisão para atingir os objetivos e as metas definidas coletivamente.

A proposta de Veiga respeita a autonomia da escola em definir o desenho do seu projeto e delimitar a flexibilidade a ser dada a ele, ao mesmo tempo em que propõe passos, movimentos processuais a serem construídos.

O PDE, por sua vez, é composto de visão estratégica, valores da escola, visão de futuro, missão e objetivos, enquanto o plano de suporte estratégico

determina as metas e planos de ação. Assim, a elaboração do PDE trabalha com preparação, análise situacional, visão estratégica, plano de suporte estratégico, execução, monitoramento e avaliação.

Uma análise mais apurada nos leva a compreender que as etapas de preparação e análise situacional seriam os componentes dos atos situacional e conceitual da proposta de Veiga (1998). E a definição da visão estratégica e suporte estratégico relacionam-se ao ato operacional. O acompanhamento e controle referem-se à avaliação de Veiga. É bom ressaltar que, o PDE, não admite a flexibilidade e autonomia, uma proposta feita no PPP.

Esse panorama com movimentos de construção coletiva traz novas atribuições, exigências e desafios para o gestor na promoção da gestão pedagógica, que será abordada na seção seguinte.

2.1.1 Atribuições, exigências e desafios da Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é a dimensão fundamental e central da gestão escolar. Isso, porque de acordo com Tavares "a gestão pedagógica é a parte mais relevante e significativa da gestão escolar", pois tem por objetivo gerir a área educativa da escola e da educação, estabelecendo os objetivos gerais e específicos, as linhas de atuação e as formas de avaliação e acompanhamento do rendimento dos alunos, de modo a oferecer aos mesmos um ensino de qualidade, para que eles sejam "cidadãos críticos, ativos e participativos, transformadores da realidade atual, não mascarada por uma minoria dominadora" (2009, p. 85).

Nesse contexto, os gestores escolares na condução de uma gestão pedagógica eficaz têm grandes responsabilidades e atribuições. Ainda para Tavares (2009, p. 85-86), o gestor deverá assumir o papel de articulador e líder, sendo necessário criar vínculo com a educação, pois a escola reflete o perfil do gestor escolar.

Segundo o autor, para a construção de uma boa gestão escolar é necessário responder alguns questionamentos sobre quem são os alunos, suas vivências, como é a comunidade escolar em relação a seus valores e costumes, quais os problemas da comunidade e como oferecer uma educação que possibilite uma atuação positiva na comunidade por parte dos discentes.

Cabe ainda, à equipe gestora, partindo de Tavares (2009, p. 96), a tarefa de "incentivar o corpo docente a jamais se acomodar, pois o conhecimento é de uma

dinamicidade tão intensa que acompanhá-lo não é uma tarefa fácil, e quando se faz isso, todos saem ganhando". Sendo assim, de acordo com Ferreira "é preciso que se tenha uma política de gestão de pessoas capaz de proporcionar aos funcionários condições adequadas ao incremento do seu desempenho" (FERREIRA, 2012, p. 21).

Uma das condições de eficácia da gestão pedagógica é a participação, uma vez que favorece o envolvimento de todos os atores escolares, nas decisões e funcionamento da dinâmica escolar. Além disso, esse princípio proporciona conhecer os objetivos e as projeções de desempenho da escola, da estrutura da organização e de sua dinâmica, da interação com a comunidade, e propicia um clima organizacional favorável à uma maior aproximação entre os atores escolares (LIBÂNEO, 2010, p. 328).

Nesse contexto, as exigências para que a gestão pedagógica possa ser participativa passam pela necessidade de articulação entre o diretor da escola, especialistas educacionais, professores e demais atores escolares. Tavares (2009, p. 113) enfatiza que:

> A gestão escolar necessita da participação de todos os profissionais para que seja sempre oferecida uma educação libertadora, como aquela almejada por Freire. A comunidade escolar deve ser proativa e cidadã, e buscar, por meio de uma gestão integrada, a participação e o comprometimento de professores, funcionários, familiares e comunidade em geral.

A partir dessa realidade, o PPP, enquanto instrumento de planejamento, é fundamental para que se possa conduzir uma gestão estratégica da dimensão pedagógica da escola. Isso porque, segundo Tavares (2009, p. 111-112), o projeto pedagógico "é um documento desenvolvido a partir das necessidades de cada escola". Além de ser "uma proposta pedagógica fundamentada em informações obtidas por meio de uma parceria com a comunidade escolar e a gestão escolar", o autor ainda ressalta que esse instrumento "é impar no que tange às necessidades escolares e de toda a comunidade, levando em conta que cada comunidade tem suas limitações, anseios, expectativas e potencialidades". Quando se refere ao aluno, causa primária da existência da escola, o PPP deverá constar o desenvolvimento do discente como um ser completo e crítico, não apenas alfabetizado, mas com um alto grau de letramento. (TAVARES, 2009).

Tavares (2009, p. 22) complementa dizendo que “o gestor sabe que o administrativo está a serviço do pedagógico e vice-versa, pois ambos têm de ter um sincronismo para que as informações e as ações ocorram da melhor maneira possível”. Mas segundo Libâneo (2010, p. 372) mesmo sabendo disso, os gestores de escola, ao assumirem a função de gestor, acabam ocupando a maior parte do tempo com as atribuições próprias das dimensões de resultados educacionais, democrática e participativa, de pessoas, administrativa, do clima e cultura escolar e do cotidiano escolar, “delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente ao trabalho de pedagogo escolar)”.

Surge aí a necessidade de definição do perfil do gestor escolar e suas competências. Matéria abordada na próxima seção.

2.1.2 Perfis de Liderança e a Gestão Escolar: competências a serem desenvolvidas

A realização de transformações na educação e na escola tem sofrido constantemente resistências, mas essas demandas por mudanças devem ainda continuar intensas, passando a ser o centro de uma sociedade em constante progresso e quebra de paradigmas. Nesse contexto, além do desenvolvimento de uma estrutura organizacional adequada, que proporcione reestruturações rápidas e a evolução de uma cultura favorável à mudança no ambiente escolar e externo à escola, surge a demanda por um novo perfil de gestor escolar.

Nessa vertente, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) produziu o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES). Nesse estudo, Polon (2005, p. 20) apresenta os resultados da pesquisa realizada, cujo objetivo foi “identificar os perfis de liderança existente numa amostra composta por 68 escolas das redes municipal, federal e privada do estado do Rio de Janeiro – RJ”. A autora detectou três possibilidades de perfil de liderança para os gestores escolares: pedagógico, relacional e organizacional.

A liderança pedagógica é o primeiro perfil, marcado pela correlação com as atribuições voltadas para as atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar. O gestor escolar com o perfil pedagógico assiste às aulas e orienta os professores a executar tarefas como: a produção do planejamento escolar com seus conteúdos; a priorizar as estratégias de ensino, a criar formas de

avaliação e promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores.

O segundo perfil é o da liderança organizacional, aquele cujos gestores têm o intuito de dar suporte e atenção ao corpo docente para o desenvolvimento das suas atividades cotidianas e administrativas. Entre elas estão definidas ações como o atendimento às solicitações dos profissionais da escola, reprodução de fichas, equipamentos, materiais etc. Além da elaboração de evidências como a elaboração de relatórios, atas, planilhas, mapas de resultados e outros.

O terceiro e último perfil identificado por Polon (2005) é o da liderança relacional, análoga à presença do gestor no ambiente escolar e no atendimento da comunidade escolar. Nesse contexto, as atribuições dizem respeito ao acompanhamento da entrada e saída dos alunos, atendimento aos pais e/ou responsáveis e na organização de festividades e eventos da unidade de ensino.

Os resultados da pesquisa mostram que é

> pertinente considerar que a alta ênfase em Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, e que a exceção à regra se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte (POLON 2005, p.18).

Isso demonstra a necessidade de viabilizar a prática da gestão pedagógica, com um direcionamento dos gestores, para que as ações sejam alinhadas e eficazes, de forma a garantir uma escola democrática e de qualidade.

Por fim, a autora constata que há diferentes perfis de liderança escolar e admite que esses estilos ou perfis se constituam em fatores que afetam a eficácia do ensino, o que poderia dificultar a busca por uma escola eficaz.

Com base no que a autora apresenta é possível identificar algumas competências, chamadas por ela de características ou fatores-chave, que um diretor de escola deve desenvolver, na busca por uma escola eficaz. Essas competências dizem respeito à liderança profissional da direção e/ou da equipe de gestão pedagógica, a compartilhar os objetivos e a visão educacional da escola, a fazer da escola um ambiente de aprendizado, ao clima institucional e o ensino e objetivos claros a manifestar/manter altas expectativas nos colaboradores, ao incentivo positivo e monitoramento do progresso, aos direitos e responsabilidades do aluno, à

parceria casa-escola e a escola como organização orientada à aprendizagem. Importante destacar que essas características resultam em efeitos significativos quando há correlação entre elas (POLON, 2005, p.105).

Além de desenvolver essas competências é atribuição do gestor promover a integração entre a gestão pedagógica e as demais dimensões. Matéria essa que será abordada no subtópico a seguir.

2.1.3 A Integração entre a Gestão Pedagógica e as demais dimensões da gestão escolar

À escola são apresentados novos desafios e exigências para promover a formação de cidadãos com capacidade de enfrentar e superar esses desafios. Como consequência, para atender essas demandas educacionais, torna-se necessário que o gestor conheça a realidade e tenha as competências essenciais para gerir a escola (LÜCK, 2009, p. 16). Nesse contexto, compete ao diretor escolar a liderança e organização do trabalho de todos os colaboradores, com vistas a promover aprendizagens e formação dos alunos, para o enfrentamento dos novos desafios.

Para isso, deve estar claro para a comunidade escolar o papel dos atores escolares em relação à educação e à função social da escola, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. Tudo isso é possível mediante ações comuns e da clareza de uma política educacional (LÜCK, 2009, p. 18). A equipe gestora deve, em consequência disso, desenvolver-se diariamente, atualizar-se e rever constantemente conhecimentos, como um processo de formação continuada, de modo a desenvolver competências para o desempenho da função, no que tange à organização e à orientação administrativa e pedagógica da escola.

Por isso, Lück (2009, p. 25) enfatiza que:

> A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientado para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos.

Na atualidade, a sociedade encontra-se orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, ao mesmo

tempo, constitui-se por oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações (LÜCK, 2009).

Nesse contexto, a escola é vista pela sociedade, como instituição responsável pela superação dos novos desafios, e que responderá às exigências. Para tanto, requer que a gestão da escola tenha visão sistêmica e promova uma gestão estratégica e participativa, que favorecerá o planejamento de ações contínuas e permanentes.

O desafio que está posto à equipe gestora, segundo Lück (2009, p. 16) é

> o de estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos professores, funcionários e gestores.

O conhecimento da realidade traz novas perspectivas para implementação do projeto político-pedagógico da escola e do currículo, tendo em vista o aluno como ator principal do processo de ensino e de aprendizagem. Tudo isso requer um gestor com liderança para conduzir o trabalho da equipe, de modo que os mesmos sejam capazes de promover aprendizagens e formação de todos os alunos, para o enfrentamento dos desafios que são apresentados. Cabe ainda, aos profissionais da educação desenvolver competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho.

Para tanto, é de responsabilidade dos sistemas de ensino a garantia de se suprir o desafio de oferecer à sociedade uma escola competente, exigindo então maior competência da gestão da escola. É sabido, que a formação básica dos dirigentes escolares, em geral, não condiz com essa área específica de atuação, mesmo os que a possuem, ela tende a ser unicamente de livros e conceitual.

O que se observa, no contexto das instituições de ensino superior é a oferta deficitária de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares. Lück (2000, p. 29) relata que

> a formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afetada a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 1970, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década

> de 1980 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

Recai, portanto, sobre os sistemas de ensino a responsabilidade e a tarefa de promover, organizar, realizar cursos de capacitação para a preparação de dirigentes escolares com o objetivo de complementar a formação inicial, no sentido de agregar valor à profissionalização de gestores, com vistas a suprir os desafios emanados das escolas e sistemas de ensino. O currículo formal, os métodos, as técnicas inovadoras só cumprirão seu propósito acompanhadas de um esforço dos dirigentes nesses processos. A responsabilidade educacional exige profissionalismo, ou seja, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes.

Quanto aos cursos de formação profissional, Lück (2000) afirma que é preciso que esses cursos superem uma série de limitações na área da educação, que vai desde os programas pautados em generalizações, aos distanciamentos entre teoria e prática, descontextualização dos conteúdos, enfoque no indivíduo, até os métodos de transmissão de conhecimentos.

Cabe ressaltar que os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática centradas na metodologia da problematização, adotando como foco as situações naturais e concretas de trabalho de gestão de escola, constituindo-se uma verdadeira práxis.

A gestão escolar, em caráter abrangente, segundo Lück (2009) engloba, de forma associada, o trabalho do diretor, da supervisão, da orientação e da secretaria. Nesse contexto,

> [...] a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação. Além de procurar a participação dos professores na divisão de tarefas e responsabilidades, assim como na elaboração do processo de decisão, o gestor deve coordenar a animação e a circulação da informação, assim como o treinamento em exercício dos professores (COELHO, 2008, p. 2).

A gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas. Como tal, envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Na percepção de Lück (2009, p. 26), a gestão escolar se organiza em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas distintas, a organização e a implementação, conforme quadro 5.

Quadro 5: Áreas e dimensões da gestão escolar

ÁREAS	CONCEPÇÃO	DIMENSÃO
Organização	Diz respeito a todas aquelas que têm por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado.	Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar.
		Planejamento e organização do trabalho escolar.
		Monitoramento de processos e avaliação institucional.
		Gestão de resultados educacionais.
Implementação	São aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar.	Gestão democrática e participativa.
		Gestão de pessoas.
		Gestão pedagógica.
		Gestão administrativa.
		Gestão da cultura escolar.
		Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: Organizado pela autora, a partir de Lück (2009, p. 26-27).

Essas áreas e dimensões são inter-relacionadas e interdependentes, conforme a situação envolvida. O processo de aplicação de uma dimensão é um processo dinâmico e interativo, que aplicado isoladamente pode representar o empobrecimento da gestão escolar.

Conforme o quadro 5, a área de organização se apresenta em quatro dimensões. A primeira refere-se aos Fundamentos e Princípios da Educação e da Gestão Escolar. Nesta área, de acordo com Lück (2009, p. 35) “a ação do diretor escolar será tão limitada, quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola.” A construção dessa concepção se dá através do desenvolvimento de referenciais de fundamentos legais e conceituais que embasam e norteiam o trabalho de gestão.

A dimensão do Planejamento e Organização do Trabalho Escolar aborda a questão da prática da gestão, mediante ação sistemática, de forma global, organizada, direcionada e adequada à situação (LÜCK, 2009, p. 28-29). Nessa

visão, o planejamento sistemático das ações, garante os resultados das ações em todos os segmentos de trabalho da escola.

Cabe destacar aqui, o planejamento da educação e da gestão. Segundo Heloísa Lück (2009, p. 32), planejar

> implica delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

O monitoramento e a avaliação, por se tratarem de um processo contínuo de investigação, são tratados conjuntamente, na terceira dimensão, intitulada Monitoramento de Processos Educacionais e Avaliação Institucional. Para elucidar, a autora faz um cotejamento entre esses conceitos, abordando que:

> O monitoramento consiste no conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos de implementação de planos de ação e intervenções não planejadas. E que a avaliação consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados (LÜCK, 2009, p. 46).

Tanto o monitoramento quanto a avaliação são atividades que se complementam reciprocamente. “O compartilhamento e disseminação dos resultados do monitoramento e avaliação com a comunidade escolar correspondem à razão de ser dessa dimensão de gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 51).

Chega-se a quarta e última dimensão da área organizacional, que se apresenta como Gestão de Resultados Educacionais. Essa dimensão, de acordo com o Prêmio Gestão Escolar 2012 (CONSED, 2011)

> abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola- rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de gestão de resultados: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise do rendimento escolar dos alunos; acompanhamento e controle da frequência escolar; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e a transparência de resultados.

A área da implementação tem como foco direto a promoção da aprendizagem e a formação com qualidade social dos alunos, ou seja, aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados.

A gestão democrática e participativa é a primeira dimensão da área da implementação. Ela é democrática porque abrange, segundo Lück (2009, p. 46)

> a promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

E a participativa porque envolve os processos e práticas que respondem ao princípio da gestão democrática do ensino público “pressupõe que haja a necessária preparação e organização que dêem efetividade às suas ações” (LÜCK, 2009).

A segunda dimensão de implementação é a gestão de pessoas, que representa nas palavras de Lück (2009, p. 82), a “atuação coletivamente organizada, constituiu-se, desse modo, no coração do trabalho da gestão”. Essa dimensão, conforme Consed (2011, s/p) “abarca processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais e estudantes) com o projeto pedagógico da escola”.

A gestão pedagógica, terceira dimensão de implementação, é uma das mais importantes do trabalho do diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticado na escola como um todo (LÜCK, 2009, p. 94).

Em seguida, há a dimensão da gestão administrativa, que segundo Lück (2009, p. 106), situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre a qual se assentam todas as outras, mas também percebida com uma ótica menos funcional e mais dinâmica.

De acordo com o Consed (2011), a gestão administrativa abrange processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.

Na dimensão gestão da cultura escolar, penúltima da área da implementação, compreendem-se as questões ligadas à cultura organizacional.

Como os hábitos e crenças compartilhados pelos atores da organização. Ou seja, o modo institucionalizado de pensar e agir que existe no ambiente escolar e fora dele.

> Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que re-significa as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas (LÜCK, 2009, p. 94).

Para a gestão da cultura escolar, a equipe gestora deverá desenvolver habilidades para promover na escola um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade. Bem como estabelecer na escola um modo de ser e de fazer dinâmico, positivo, aberto e orientado para sua contínua transformação na construção de um ambiente educacional positivo em que a aprendizagem é um valor.

Por último, vamos abordar a gestão do cotidiano escolar, buscando primeiramente uma breve definição do termo. Segundo a percepção de Galvão (2004, p. 28), pode-se entender por cotidiano escolar

> o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação.

A partir da compreensão do conceito de cotidiano escolar, sua realidade, suas práticas e as relações do dia a dia da escola, se evidenciam. Segundo Lück (2009, p. 128),

> [...] essa é condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento.

Por fim, é importante dizer que o cotidiano escolar em pouco melhorará se não houver modificações nos planos de ação, no projeto político-pedagógico, nas

condições físicas e materiais, nas normas e regulamentos e organização do espaço sem que promova mudanças nas práticas do cotidiano, ou seja, rever como se deve diagnosticar, ensinar, avaliar e intervir neste ambiente.

As dimensões de organização (fundamentos, planejamento, monitoramento e resultados) não promovem diretamente os resultados desejados, mas favorecem para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva. Já as dimensões de implementação (participativa, pessoas, pedagógica, administrativa, cultura e cotidiano escolar) se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (Lück, 2008).

Além desse conjunto de dimensões organizacionais e de implementação, o gestor escolar deve desenvolver competências em torno dos fatores citados como responsáveis pelo sucesso educativo das escolas.

Esses fatores referem-se à liderança profissional, à visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos, ao ambiente de aprendizagem, à concentração no processo ensino-aprendizagem, ao ensino estruturado com propósitos claramente definidos, às expectativas elevadas, ao reforço positivo de atitudes, ao monitoramento do processo, aos direitos e deveres dos alunos, à parceria família-escola e à organização orientada para a aprendizagem. Lück (2009, p. 28-29) ao listá-los mostra que o conjunto de dimensões é complementado por esses fatores que orientam o trabalho do diretor escolar.

A partir da década de 1990, a gestão educacional ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, e vem se tornando um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas.

A gestão pedagógica pertence à dimensão de implementação, sendo definida como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para a organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (LÜCK, 1994).

Daí a razão de constituir-se em uma das ações mais importantes do trabalho do diretor escolar - embora nunca seja inteiramente delega, mesmo quando compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico (LÜCK, 2010).

Por isso, a autora afirma que “a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo a diversidade e peculiaridade de cada escola” (LÜCK, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, o principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. É evidente que o foco do trabalho escolar é a aprendizagem e formação dos alunos.

Segundo Lück (2009, p. 94):

> Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demandam uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

As ações desenvolvidas constituem-se em um ato direcionado intencionalmente para transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, tornando possível que os alunos tirem melhor proveito do ambiente escolar. Sendo assim, é responsabilidade do gestor a observação sobre a atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso (LÜCK, 2009).

A gestão pedagógica representa uma dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais que nela convergem e atuam como apoiadoras e sustentadoras.

De acordo com o Prêmio Gestão Escolar (CONSED, 2012, p. 4), a gestão pedagógica

> abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o monitoramento da aprendizagem dos estudantes; o desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares.

O processo de avaliação se faz presente no cotidiano escolar e está relacionado à produção de informações sobre uma realidade em específico. Há anos os profissionais aferem o rendimento escolar e indicam o que precisa ser feito para que os avaliados tenham condições de progredir no processo de aprendizagem.

Tradicionalmente fazem isso através de instrumentos, como: observações, registros, provas etc.

Nas últimas décadas, junto às avaliações tradicionais de sala de aula, surgiram as avaliações externas, ou em larga escala. O objetivo de avaliar em larga escala é certificar, credenciar, diagnosticar e prestar contas. Sua organização se faz a partir de um sistema de avaliação cognitiva aplicada de forma padronizada, para um grande número de alunos, professores e diretores. De posse dessas informações, o sistema propõe ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade (PORTAL DA AVALIAÇÃO, 2014[10]).

Se um bom sistema educacional e uma boa escola são aqueles que promovem a aprendizagem de todos os alunos e lhes asseguram uma trajetória de sucesso, o ato de fomentar a avaliação se apresenta como condição essencial de qualquer ação intencional. Partindo dessa constatação, a avaliação do rendimento escolar é uma questão importante do processo ensino - aprendizagem. Porém, para verificar se o sistema/escola está cumprindo seu papel, é preciso que se avalie a experiência que ela propicia, diretamente, a alunos, professores, funcionários; e indiretamente, aos familiares e à própria comunidade em que se localiza.

Sendo assim, a avaliação indica onde estão os pontos frágeis e as capacidades consolidadas, onde é preciso investir mais e onde é possível caminhar com segurança, apontando quais são os conteúdos mais deficientes na aprendizagem dos discentes, de modo a possibilitar que o corpo docente faça ajustes e liste prioridades no processo de ensino.

A avaliação também tem a função de identificar as áreas que devem ser priorizadas pela gestão da escola na capacitação em serviço dos professores. Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, o que nos faz concluir que avaliar é parte essencial do trabalho docente.

> Nas escolas que fazem da avaliação uma aliada e a usam com bastante frequência, os alunos, salvo raras exceções, cumprem com sucesso sua trajetória escolar. A avaliação constante, ou contínua, permite que um problema de aprendizagem seja prontamente percebido, de modo que podemos tomar rapidamente as providências necessárias para superá-lo (GROSBAUM, 2001, p. 7).

---

[10] Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-valiacao%20educacional/, acessado em 12 de março de 2014.

Tanto as avaliações de sala de aula quanto as em larga escala são importantes pelo papel que desempenham, isto é, o de fornecer informações para que sistemas/escolas/sala de aula possam corrigir os rumos do ensino. Além da garantia da fidedignidade das informações, a garantia de reflexão sobre esses resultados, depende da capacidade da equipe de gestores entenderem as avaliações e usarem de forma proativa os resultados, na busca constante de melhoria, "seja pelo envolvimento crescente dos atores, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e realização da avaliação" (PORTAL DA AVALIAÇÃO, 2014[11]).

Nesse sentido, Lück (2009, p. 47) afirma que

> a efetividade da ação pedagógica realizada na escola depende de dois componentes: que ela seja eficiente e eficaz. A eficiência depende de boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos.

A demanda por uma gestão capaz de conduzir e estimular a construção do projeto político-pedagógico da escola, que garanta o bom uso do tempo, dos recursos e a organização dos processos é, segundo a autora condição fundamental para promover os resultados esperados. Diante disto, na próxima seção tratar-se-á das exigências quanto à formação de gestores escolares em Minas Gerais.

De acordo com o art. 27 da Lei 15.293/2004 – Lei que institui o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Minas Gerais, a exigência mínima para que um profissional se torne gestor escolar da rede estadual mineira, é que este seja servidor do quadro do magistério. Nessa rede, são assim considerados apenas os professores ou especialistas da educação - supervisores e orientadores escolares. Por força da mesma Lei, os outros profissionais, como os técnicos das escolas e que atuam nas superintendências de ensino, são considerados servidores do quadro administrativo da educação e, portanto, não podem concorrer às eleições para as vagas de gestores.

Com a centralidade atribuída ao papel dos diretores escolares, desde o início dos anos 1990, há uma exigência por parte da sociedade, não só pelo

---

[11] Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-valiacao%20educacional/, acessado em 12 de março de 2014.

aumento da competência da escola, mas também por uma equipe gestora com perfil proficiente.

Assim, a gestão escolar, segundo Lück (2009, p. 24),

> constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede.

Desta forma, não se pode esperar que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseadas em “ensaios e erros”. O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. É desafiante para a equipe gestora, a diversidade de atribuições e responsabilidades que a gestão da escola demanda. Junto à multiplicidade de competências a serem adquiridas, vem à dinâmica constante das situações, que impõem novos esforços e novas buscas para o gestor (LÜCK, 2009).

Por isso, considera-se fundamental para a continuidade da profissionalização de gestores, um processo de formação contínuo, que ocorra em serviço, capaz de oferecer programas especiais e se concentrar em temas específicos.

Para tanto, esses processos devem levar em conta o desenvolvimento de competências uma vez que

> não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político – pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola – comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manterem um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (LÜCK, 2009, p. 25).

No contexto das políticas públicas educacionais implementadas, a partir da década de 1990, tanto a visão sistêmica quanto o planejamento são peças fundamentais para os rumos da gestão educacional.

A gestão pedagógica é defendida por teóricos da educação, inclusive Lück (2009, p. 95), quando esta escreve sobre a centralidade da gestão pedagógica ao dizer que “de todas as dimensões da gestão escolar, a gestão pedagógica é a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação de alunos”. Isso significa que as demais dimensões estão voltadas para o pedagógico, uma vez que a gestão pedagógica atua no sentido de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de desenvolver nos mesmos as competências sociais e pessoais necessárias ao mercado de trabalho e ao convívio social, numa relação de reciprocidade (LÜCK, 2009).

Para exemplificar, Lück (2009, pp. 97 - 98) cita o Progestão e o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), este promovido pelo MEC para capacitação de Secretários Municipais de Educação. Nos dois programas a coordenação e representação política, o planejamento, a administração, as finanças e a avaliação educacional subsidiam a gestão pedagógica, conforme figura 2.

Figura 2 - Centralidade da Ação Pedagógica
Fonte: PORTELA, LUCK e GOUVEA, **Gestão Pedagógica da Educação Escolar**. MEC/SEB.2006.

Já o Progestão, idealizado pelo Consed, tem como projeto a centralidade da gestão pedagógica e apresenta o modelo conforme figura 3.

Figura 3 - Dimensões de Gestão com Foco no Projeto Pedagógico
Fonte: MARÇAL e SOUSA, **Progestão**: como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola? Brasília, 2001.

Nos dois programas mencionados, a gestão pedagógica, sendo uma dimensão primordial, é assistida pelas demais gestões que têm a função de apoiá-la e sustentá-la, representando a "organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação" (LÜCK, 2009, p. 96).

Como condição para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, o desafio enfrentado pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino é o do desenvolvimento da competência profissional. Só assim, os demais desafios da educação brasileira que envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais poderão ser enfrentados com maior desenvoltura.

Ainda para Lück (2009), quanto à qualidade e melhoria da educação, defende-se que é necessário definir padrões de desempenho e competências dos gestores escolares, para nortear e orientar o seu trabalho.

A autora menciona que a competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista pela função/profissão em si, que são os padrões necessários para o bom desempenho de determinadas atividades. Pode também ser vista pela ótica da pessoa a exercê-la, que é a capacidade de executar uma ação para alcançar os efeitos pretendidos. Sendo assim, para Lück (2009, p. 12) "a competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro".

A partir dos padrões de desempenho os profissionais, a escola e o sistema têm um norte para orientar o desenvolvimento de competências. O trabalho, portanto, deve iniciar com uma visão abrangente das ações a serem desenvolvidas e das competências necessárias para colocá-las em prática. Além de um programa de enfrentamento dos desafios próprios de cada gestão, priorizando a gestão pedagógica. A avaliação diária das práticas do gestor é uma estratégia de monitoramento e avaliação, com vistas nos objetivos a serem alcançados.

Dada à complexidade que é o desempenho das atribuições de um gestor escolar, LÜCK (2009, p. 10) afirma que “os diretores reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes as mais diversas nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva a função de gestor”.

É consenso que a construção de um país mais produtivo e competitivo passa, inevitavelmente, pela garantia do ensino de qualidade para todos. O tópico seguinte abordará os aspectos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados que tornaram possível essa pesquisa.

2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

A construção do referencial teórico-metodológico desta pesquisa teve o objetivo de investigar como o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil profissional dos gestores das escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Unaí, com foco no perfil pedagógico.

Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, que, segundo Ludke (1986), é o tipo de pesquisa a ser desenvolvido em uma situação natural, ou seja, em um contexto real, e não simulado, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para tanto, o método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, que consiste na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento. Assim, o método adotado para realizar esta pesquisa, na definição de Yung (1996, p. 269), parte de

> [...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

Essa metodologia foi adotada por ser um estímulo a novas descobertas e permitir flexibilidade, possibilitando alterações no planejamento inicial a partir da análise de campo. Além disso, o estudo de caso mostrou-se mais coerente para a análise do problema pesquisado. Pela ênfase na totalidade, é possível ao pesquisador focalizar cada parte, sempre em relação ao todo, superando a dificuldade de generalização, que é muito comum em outros métodos devido aos procedimentos serem simples, facilitando a coleta de dados.

Nesse contexto, o pesquisador assume um papel fundamental na análise, uma vez que tudo é importante e nenhum detalhe poder ser desconsiderado, já que pode auxiliar a ampla compreensão do objeto de estudo. Para realizar o levantamento de dados, a pesquisa utilizou técnicas de levantamento bibliográfico, observação simples, questionário e análise documental.

Para iniciar a pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico em relação ao tema com o objetivo de embasar a análise dos dados da pesquisa de campo e construir a proposição que será apresentada nesta dissertação. A observação simples é adequada a este estudo por ser, segundo Vergara (2004), um meio de investigação no qual o pesquisador mantém certo distanciamento do grupo ou da situação que pretende estudar, ou seja, é um espectador não interativo.

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo em momentos distintos. Elaborou-se um questionário, com o intuito de responder às questões norteadoras da pesquisa, apresentadas no início deste capítulo, o instrumento tinha a intenção de pesquisar a totalidade dos gestores estaduais.

A aplicação dos questionários ocorreu entre os dias 26 de março e 21 de abril de 2013. Foi elaborado com os recursos do *Google docs,* ou seja, foi enviado um *link* para o *e-mail* institucional dos respondentes de forma que eles pudessem participar à distância e com sigilo garantido. O questionário foi composto por 25 itens, dentre eles, dez foram elaborados permitindo ao entrevistado a possibilidade de marcação de apenas uma resposta correta e 15 foram elaborados no sistema de atribuição de graus de competência de 1 a 4 que permite ao respondente escolher

elementos numa escala, entre 1 – Adquiri conhecimento; 2 – Adquiri conhecimento e prática básica; 3 – Adquiri conhecimento e prática intermediária e 4 – Adquiri conhecimento e prática avançada.

Para a obtenção desses dados, utilizou-se a técnica chamada de *survey* (pesquisa ampla) com aplicação censitária de um questionário eletrônico (Apêndice 2). A adoção dessa técnica se justifica pelo fato de que, segundo Boni e Quaresma (2005), nem sempre há a necessidade da presença do pesquisador para que o informante responda às questões. Além disso, a técnica possibilita atingir várias pessoas ao mesmo tempo numa área geográfica mais ampla, além de resguardar o anonimato, evitando *vieses* do pesquisador. A adoção deste modelo de questionário facilitou a rapidez e a precisão das respostas permitindo um trabalho com diversas questões.

Essa técnica objetivou a busca de dados e informações para a sustentação da pesquisa no que diz respeito ao perfil dos gestores, suas experiências e à formação gerencial. Ademais, as perguntas contidas no questionário buscavam verificar o grau de competência adquirido pelos gestores após a participação no Progestão.

A pesquisa foi enviada on-line para 36 diretores e 44 vice-diretores das 36 escolas estaduais. No total de pessoas abordadas, apenas 22 diretores e quatro vice-diretores responderam. Isso significa que 14 diretores e um número significativo de 40 vice-diretores não responderam ao chamado dessa pesquisa.

O próximo tópico apresenta os resultados obtidos.

2.3 Apresentação e Análise dos Resultados da pesquisa

Este tópico foi organizado com a finalidade de expor as questões do questionário referentes ao perfil dos gestores - tais como cargo/função, tempo de serviço, nível de escolaridade e experiência de gestão. Por meio desses questionários, intencionou-se também conhecer os dados da avaliação do gestor sobre o grau de conhecimento das tarefas pedagógicas, suas possibilidades de participação em algum curso de formação, opinião aceca da formação na prática de gestão escolar, avaliação do suporte oferecido pela SRE/Unaí na área pedagógica e

a identificação da edição do Progestão em que o profissional participou. Por último, os questionários tiveram como objetivo a percepção do grau de competência adquirido pelos gestores sobre a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola, a partir de questões que indicam ações necessárias para tal finalidade.

A primeira indagação do bloco inicial do questionário se refere ao tempo de serviço dos gestores na rede estadual de ensino. A metade dos respondentes, conforme a primeira coluna da tabela 1, disse ter mais de 15 anos de serviço, e um informou ter menos de seis na rede estadual de ensino. Os demais, 11 gestores, têm entre seis a 15 anos de serviço. Esse quadro sugere que os gestores, a partir de suas vivências tiveram, na última década, contato com as políticas públicas, federal e mineira.

Tabela 1: Tempo de serviço na rede estadual de ensino

Qual o seu tempo de serviço?	Rede Estadual	Escola
De 01 a 03 anos	0	2
De 04 a 06 anos	1	3
De 07 a 10 anos	4	6
De 11 a 15 anos	7	7
Mais de 15 anos	15	8
TOTAL	26	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

Em relação ao tempo de serviço na escola a tabela demonstra que oito gestores escolares têm mais de 15 anos de atuação. Apenas cinco estão na escola há menos de seis anos, sendo dois entre um e três anos. Isso demonstra que, na Regional Unaí, 11 profissionais assumiram o cargo nos primeiros dez anos de trabalho.

Quanto ao nível de escolaridade dos gestores pesquisados, é possível confirmar na tabela 2 que a maioria, 19 dos 26 pesquisados, possui Pós-Graduação *Latu Sensu*, sendo seis com ensino superior, apenas um com mestrado e nenhum com doutorado.

Tabela 2: Nível de escolaridade

Qual o seu nível de escolaridade?	
Ensino superior	06
Pós-graduação *Latu Sensu*	19
Mestrado	01
Doutorado	00
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

Por fim, a tabela 3 apresenta, a partir dos dados do questionário, se o profissional tinha experiência de gestão em alguma área, anteriormente à sua nomeação para o cargo de diretor(a) / vice – diretor(a) escolar. Os resultados são:

Tabela 3: Experiência em Gestão

Você possuía experiência em gestão em alguma área, anteriormente à sua nomeação para o cargo de diretor(a)/ vice-diretor(a) escolar?	
Não	14
Sim; por menos de 01 ano	05
Sim; entre um e cinco anos	06
Sim; por mais de cinco anos	01
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

Vale ressaltar que 19 dos 26 respondentes têm quase nenhuma experiência como gestor escolar.

No próximo bloco de questões, aborda-se a avaliação dos gestores sobre as tarefas pedagógicas diárias, a experiência em gestão, a formação em gestão escolar, a formação proporcionada pelo Progestão, o suporte pedagógico oferecido da SEE/SRE e, por fim, as edições do referido programa.

Compreendendo que o objetivo geral desta dissertação é investigar como o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil pedagógico dos gestores a partir da formação oferecida pelo curso, é importante demonstrar qual foi a adesão desses profissionais às várias edições ofertadas pelo programa.

Um dado que chamou a atenção foi o fato de 23 gestores pesquisados acreditarem possuir conhecimento pleno ou suficiente para desenvolver as atribuições pedagógicas. Isso é muito relevante, visto que 19 não apresentavam

experiência anterior em, o que significa que, mesmo com poucos anos de experiência, os gestores pesquisados têm a percepção de possuírem conhecimento suficiente para o exercício das tarefas pedagógicas. Faz-se relevante, portanto, investigar que aspectos esses gestores consideram fonte de conhecimento. Será a vivência como professor ou especialista da educação?

O gráfico 1 ilustra e ratifica que a maioria dos gestores acredita ter conhecimento suficiente para desempenhar as atribuições de um gestor escolar:

Gráfico 1: Grau de conhecimentos em tarefas pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo.

As respostas dos diretores e vice-diretores, em relação à participação em cursos de formação gerencial oferecidos pela SEE/MG e SRE/Unaí, antes ou após a nomeação, revelam que 13 participaram de cursos há menos de um ano, o que representa 46% dos respondentes. Três profissionais apontaram que nunca foi proporcionado a possibilidade de formação, o que pode ser identificado na tabela 4.

Diante de tais depoimento e a partir de dados contextuais de conhecimento da pesquisadora, é possível afirmar que, nesse caso, os 3 (três) profissionais ou passaram a fazer parte da equipe gestora da escola após o início da 8ª edição do Progestão em 2012, ou são vice-diretores que não cursaram o programa porque sua participação não era compulsória. Mesmo assim é uma questão preocupante, pois, segundo Lück (2000), a melhor maneira de realizar a gestão escolar é mediante a formação de uma equipe atuante.

Tabela 4: Participação em curso de gestão escolar

A Secretaria de Estado de Educação / Superintendência Regional de Ensino lhe proporcionou a possibilidade de participar de algum curso de gestão escolar antes ou após a sua nomeação?	
Não	3
Sim, há mais de dois anos	5
Sim, entre dois e um ano	5
Sim, há menos de um ano	13
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

Essa realidade demonstra que, apesar de a maioria, 22 dos 26 respondentes, afirmar ter conhecimento suficiente sobre as tarefas diárias da gestão escolar, especialmente àquelas consideradas como pedagógicas, percebe-se que apenas 13 profissionais tiveram a possibilidade de participar de algum curso de gestão escolar oferecido pela SEE/SRE/Unaí há menos de um ano. Conforme já mencionado, Ferreira (2012) defende a elaboração de políticas de gestão de pessoas focadas em resultados e, para isso, é necessário proporcionar aos gestores escolares as condições necessárias para o desempenho dessa função.

Nesse sentido, Ferreira (2012, p. 59) comenta que “o aprendizado teórico fica mais fácil e motivante quando acompanhado de sua aplicação prática, ainda que simulada. A prática, por sua vez, é aprendida de forma mais profunda e significativa quando sustentada por teorias que ajudem a interpretá-la”. O autor sugere, portanto, a promoção de atividades de formação baseadas na experiência prática, em que os gestores tenham possibilidades de promover a junção da teoria e prática, por meio de estudos de casos, a partir de demandas concretas das unidades de ensino.

Considerou-se importante conhecer também a opinião dos gestores sobre a efetiva formação oferecida pelo Progestão. Quase a totalidade dos gestores pesquisados, 25 dos 26 consultados, posicionou-se favoravelmente, dizendo que a formação fez diferença na sua prática profissional, possibilitando um melhor planejamento das atividades.

O gráfico 2 demonstra o resultado da avaliação dos gestores pesquisados sobre o suporte oferecido pela SRE/Unaí no que tange ao atendimento das necessidades da área pedagógica. O resultado mostra que quinze de 26 gestores conceituam o apoio dado pela superintendência como bom. Entretanto, sete dizem ser regular e insuficiente.

Gráfico 2: Avaliação sobre o suporte oferecido pela SRE/Unaí na área pedagógica

Insuficiente	1
Regular	6
Bom	15
Excelente	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE/Unaí.

Essa realidade apresentada desconsidera o fato de a gestão pedagógica ser a dimensão mais relevante da gestão escolar, o que requer maior atenção tanto por parte dos diretores quanto da secretaria. É necessário relembrar, ainda, que essa dimensão abrange todas as fases do processo ensino aprendizagem, ratificando a sua importância. Dessa forma, o suporte oferecido pela SRE na área pedagógica deveria alcançar um padrão entre bom e excelente, e não entre bom e regular.

Ao analisar as opiniões dos gestores sobre o suporte oferecido pela SRE/Unaí na área pedagógica - e as edições ofertadas do Progestão, é possível inferir o por que da avaliação do suporte da SRE girar em torno de bom e regular. As várias edições do Progestão abordam todas as dimensões da gestão escolar, mas o material utilizado é o mesmo, desde a primeira edição, por isso quem já concluiu o programa não pode se reescrever. Sendo assim, ao longo de oito anos nenhum outro programa da envergadura do Progestão foi oferecido pela SEE/MG a não ser encontros gerenciais que variam de carga horária e periodicidade.

A tabela 5 a seguir retrata o número de cursistas da SRE Unaí em cada uma das edições. Analisando as informações abaixo, percebe-se que as 1ª, 3ª e 8ª edições foram as mais participativas, enquanto nas 5ª e 7ª edições nenhum membro da equipe gestora foi contemplado.

Tabela 5: Edições do Progestão.

Você cursou o Progestão em qual edição?	
1ª edição 2004	06
2ª edição 2005	02
3ª edição 2006	06
4ª edição 2007/2008	03
5ª edição 2008/2009	00
6ª edição 2009/2010	03
7ª edição 2010/2011	00
8ª edição 2012	06

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

O próximo e último bloco do questionário averiguou a percepção dos gestores quanto às competências adquiridas com a dimensão da gestão pedagógica desenvolvida pelo Progestão.

Nesta parte da pesquisa, pretende-se demonstrar o grau de competência adquirido pelo gestor, no que se refere à promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e à sua permanência na escola, durante o desenvolvimento do Progestão. Os respondentes orientaram-se pela legenda: 1 – Adquiri conhecimento, 2 – Adquiri conhecimento e prática básica, 3 – Adquiri conhecimento e prática intermediária e 4 – Adquiri conhecimento e prática avançada.

Tabela 6: Nível de competência adquirido pelo gestor em Ensino e Aprendizagem

Graus de competência	1	2	3	4
Identificar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é vista pelas diferentes correntes psicológicas.	6	4	15	1
Relacionar os princípios básicos que orientam a prática pedagógica contemporânea.	3	7	14	2
Motivar os profissionais e estudantes da escola como fator central na escola de qualidade.	1	3	16	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE/Unaí.

Como os gestores pesquisados estão no exercício da função, entende-se que um resultado satisfatório é alcançado quando a formação oferecida, nesse caso, o Progestão, permite-lhes desenvolver conhecimentos e prática. Quando isso não acontece, é possível observar lacunas na formação oferecida.

Dos fatores pesquisados, percebe-se que todos tiveram um resultado positivo, considerando que a maioria dos gestores respondentes tem a percepção de que o Progestão realmente favoreceu o desenvolvimento de competências em relação desenvolvimento de habilidades pertinentes à prática profissional de um diretor, tais como o favorecimento da aprendizagem.

Entretanto, é possível observar que o resultado mais significativo está na questão sobre o despertar da curiosidade dos alunos. Esses resultados confirmam as inquietações da pesquisa sobre o desafio que é levar os cursistas do Progestão a aprofundarem seu conhecimento quanto às principais teorias que abordam as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem

Outro fator observado diz respeito ao grau de apreensão teórica e prática dos princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme Grosbaum (2001, p. 22), “os princípios podem ser considerados centrais no processo de ensino e aprendizagem de toda e qualquer criança ou jovem, de forma que se forem seguidos, todos poderão aprender na escola.”

Sendo assim, são de fundamental importância para a dimensão pedagógica. Assim, é necessário considerar que a aprendizagem escolar tem influência no desenvolvimento dos seres humanos. Isso demonstra a função da escola, assim como a importância do professor como facilitador no acesso ao conhecimento e promoção do desenvolvimento dos alunos.

Tabela 7: Grau de competência adquirido pelo gestor em relação ao trabalho pedagógico.

Graus de competência	1	2	3	4
Identificar os aspectos essenciais para o bom desempenho da escola.	2	5	12	7
Estabelecer as metas a serem contempladas na organização do trabalho pedagógico.	1	6	12	7
Relacionar as condições que favorecem a construção de conhecimentos.	1	6	14	5
Relacionar o trabalho escolar com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.	1	5	12	8
Destacar os aspectos centrais da legislação que trata do trabalho pedagógico e de sua organização.	2	5	15	4
Definir o papel do(a) gestor(a) no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.	2	4	14	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

No que tange às competências para gerir o trabalho pedagógico, 47% dos 26 respondentes consideram ter conhecimento intermediário. Entre aqueles que disseram ter adquirido prática e conhecimento avançados, os aspectos centrais da legislação sobre o trabalho pedagógico e sua organização apresentam-se como o maior desafio, ou seja, apenas dois gestores demonstraram possuir capacidade avançada.

Entre aqueles que responderam ter adquirido prática e conhecimento básicos, há os fatores com lacunas conforme dados da tabela acima. Eles relacionam-se com a identificação dos aspectos essenciais para o bom funcionamento, tais como o trabalho coletivo, estabelecimento de metas na organização do trabalho pedagógico e, por fim, as condições que favorecem a construção de conhecimentos. Essas competências incluem a organização do trabalho escolar, por meio do projeto político-pedagógico e da autonomia; a organização do ensino a partir das várias possibilidades apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a recuperação da aprendizagem e a organização do tempo e do espaço escolar.

Concluiu-se que, para a gestão do trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, a escola necessita de planejamento. Para isso, cabe à equipe gestora identificar aspectos que facilitem a escola cumprir tanto seu papel de socializadora como de transmissora de conhecimentos científicos sistematizados. Entre eles, destaca-se o compromisso com o projeto político-pedagógico voltado para o contexto do educando, a fim de encontrar estratégias de desenvolvimento de competências, como o empreendedorismo. Para isso, o conhecimento deve ser interdisciplinar, incentivador na produção de conceitos e ser aplicável, e não totalmente institucionalizado (TAVARES, 2009).

Tabela 8: Grau de competência adquirido pelo gestor na prática pedagógica.

Graus de competência	1	2	3	4	
Identificar formas de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, de modo a atender às necessidades de seus alunos.	2	5	14	5	
Lidar com a diversidade de questões que surgem na sala de aula, estabelecendo prioridades e intermediando e resolvendo conflitos, sempre que eles surjam na relação professor-aluno.	1	2	14	9	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

A partir da tabela 8, comprova-se que a maioria dos gestores considera ter desenvolvido competências intermediárias nos dois indicadores colocados. Entretanto, observa-se que eles apresentam maior desenvoltura no desempenho das ações concernentes ao comportamento, como resolução de conflitos, do que aos fatores atrelados à organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

As evidências de aquisição de prática e conhecimento básicos na organização do trabalho pedagógico da sala de aula parecem estar relacionadas ao fato de a gestão de sala de aula se apresentar como responsabilidade apenas da professora regente, e não da equipe gestora, e além da ausência de reuniões para discutir o desempenho dos alunos e professores por turma.

A liderança da sala de aula é um indicador que sinaliza que 11% de gestores respondentes devem desenvolver competências para orientar o processo de ensino aprendizagem.

Tabela 9: Grau de competência adquirido pelo gestor quanto à avaliação

Graus de competência	1	2	3	4
Identificar o processo de avaliação da aprendizagem como um instrumento de gestão.	1	5	14	6
Apontar os mitos que em sua escola cercam a avaliação e indicar caminhos que ajudem a derrubá-los.	4	3	16	3
Analisar, nas legislações federais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Nº 9394/96, e nas estaduais a importância da avaliação em uma escola efetivamente democrática.	1	3	15	7

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas no questionário aplicado, em 2013, aos gestores escolares da SRE Unaí.

Os dados da tabela acima demonstram que a maioria, 53% dos gestores consultados, considera ter adquirido conhecimento e prática intermediária em avaliação educacional.

Dos que adquiriram competências amplas, a maioria apresentou maior competência para identificar a importância da avaliação em uma escola efetivamente democrática, a partir do embasamento legal. Em contrapartida, os que conseguem desmitificar a avaliação educacional e indicar caminhos é a minoria. Esse indicador também se mostra desafiante, pois 16 gestores dos 26 pesquisados adquiriram conhecimento e conhecimento e práticas básicas, em avaliação. Assim, para

modificar o contexto em que se dá a avaliação do rendimento escolar, faz-se necessário considerar os ritmos e modos de aprender, as causas da má qualidade do ensino, a questão da reprovação e, por fim, a autoridade do professor quanto ao seu domínio de conteúdo, suas habilidades para condução do processo aprendizagem e, ainda, à forma como se relaciona com os alunos.

Os dados mostram também que identificar o processo de avaliação da aprendizagem como um instrumento de gestão é um indicador em que seis dos 26 gestores pesquisados não conseguiram desenvolver conhecimentos e prática intermediária e avançada.

Para o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação apresenta-se como mais um instrumento a serviço da gestão e do planejamento educacional, com a finalidade de permitir o aprimoramento do desempenho dos alunos, a gestão da sala de aula e a organização interna da escola (GROSBAUM, 2001).

2.4 Considerações acerca dos resultados da pesquisa

Com base nos resultados da pesquisa qualitativa realizada com 26 gestores da rede estadual de ensino, jurisdicionados à SRE/Unaí, o presente trabalho buscou investigar as contribuições do Progestão para o desenvolvimento do perfil profissional dos gestores, enfatizando a questão pedagógica.

É evidente que não podemos generalizar os resultados da pesquisa para toda a rede estadual dada as limitações quanto ao número de respondentes. No entanto, entende-se que os gestores pesquisados, uma vez que representam uma amostra de 20,8% dos gestores previstos, podem lançar luz sobre a realidade dessa gama de profissionais. Sendo assim, vale retomar algumas questões pontuais evidenciadas na pesquisa.

Os dados da pesquisa demonstram, para 22 dos 26 respondentes, que a formação oferecida pelos órgãos estadual e regional de ensino é suficiente para a gestão pedagógica das tarefas diárias. No entanto, no que se refere ao nível de competência adquirido em ensino e aprendizagem, trabalho pedagógico, prática pedagógica e avaliação, os conhecimentos adquiridos na formação não foram suficientes para desenvolver práticas e conhecimentos avançados, mas sim práticas e conhecimentos intermediários.

Os gestores, ao serem inquiridos diretamente sobre a formação advinda do Progestão, demonstram ter conhecimentos suficientes, mas ao serem conduzidos, por alguns indicadores de competência, como, por exemplo, a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, consideraram suas práticas e conhecimentos a esse respeito são intermediários. Isso demonstra que há necessidade de aprofundar o grau de competências do gestor em temáticas próprias da gestão pedagógica, como ensino-aprendizagem, trabalho pedagógico, prática pedagógica em sala de aula e avaliação da aprendizagem e do desempenho.

Outra questão evidenciada com os dados da pesquisa diz respeito a como o gestor escolar exerce o fazer pedagógico, posicionando-se tanto para promover a função social quanto para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente. É evidente que o foco do trabalho escolar deve ser a aprendizagem e a formação dos alunos. Para tanto, espera-se que o gestor tenha um grau de competência, ou seja, conhecimentos e práticas avançadas para conduzir sua equipe.

A pesquisa aponta que a maioria dos gestores que adquiriram conhecimentos e práticas avançadas está nos seguintes níveis e indicadores:

- Nível de ensino aprendizagem – motivar os profissionais e estudantes da escola como fator central de qualidade, (6 gestores);
- Nível trabalho pedagógico - relacionar o trabalho escolar com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, (8 gestores);
- Nível prática pedagógica – lidar com a diversidade de questões que surgem na sala de aula, estabelecendo prioridades e intermediando e resolvendo conflitos, sempre que eles surjam na relação professor-aluno, (9 gestores); e
- Nível avaliação – analisar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Nº 9394/1996, a importância da avaliação em uma escola efetivamente democrática, (7 gestores).

Conforme mencionado na tabela 9, um número maior de gestores indicou ter adquirido o grau de competência 3, ou seja, conhecimento e prática intermediária para promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola.

A última questão pontual a ser analisada a partir desta pesquisa refere-se aos problemas de gestão que podem ter contribuído no desempenho escolar dos

alunos, reforçando a necessidade da formação dos gestores para o desenvolvimento da gestão pedagógica. Tais problemas podem ser advindos da falta de conhecimento pleno sobre as tarefas diárias da gestão escolar, especificamente aquelas consideradas pedagógicas, indicadas no gráfico 1, em que 25 dos 26 gestores avaliaram o seu conhecimento para atuar na área pedagógica. Dos 26 gestores respondentes, 22 classificam o suporte oferecido pela SRE na área pedagógica como bom, regular ou insuficiente, tal como pudemos observar no gráfico 2.

É válido ressaltar ainda que apenas dois dos 26 gestores participaram do Progestão em 2012, os demais realizaram a formação entre 2004 e 2010. Por fim, ao analisar na tabela 9, os graus de competências 1 e 2, o número de gestores que adquiriram conhecimento e prática básica é significativo, já que os indicadores avaliam as especificidades do ensino e aprendizagem, do trabalho pedagógico, além de avaliarem a prática pedagógica de sala de aula e os exames de aprendizagem internos e externos.

Sendo assim, podemos inferir que o grupo de gestores respondentes requer formação continuada em serviço como alternativa para aprofundar os conhecimentos em conteúdos específicos da gestão pedagógica.

Por essa razão, entende-se que um programa de formação continuada em gestão pedagógica para gestores escolares das escolas estaduais possa se constituir em uma alternativa para a rede pública estadual de ensino de Unaí. Ademais, segundo Libâneo (2003, p. 375),

> o desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos profissionais em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo.

O programa teria como proposta uma abordagem aprofundada dos conhecimentos em temáticas da gestão pedagógica, com vistas a articular o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento institucional na superação dos desafios de melhoria da qualidade da gestão escolar.

Acredita-se que uma formação continuada mais abrangente, que contemple a gestão estratégica e participativa, poderá propiciar a ampliação dos conhecimentos e práticas dos gestores, ou seja, a ampliação das competências, para que eles possam conciliar as demandas de intervenção e as metas da escola e da rede, de forma a garantir a participação dos profissionais da escola e o cumprimento das normas da entidade mantenedora e das ações previstas no projeto político pedagógico em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Contudo, cabe deixar claro que, ao apresentar uma proposta de programa de formação continuada para a equipe gestora, não se pretende suprir todas as lacunas, pois estas abarcam diversas sutilezas, visto que, para promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola, a formação dos profissionais não é a única variável envolvida, há de se considerar também as políticas de acesso, permanência, correção da distorção idade/série, alimentação, transporte, rede física, dentre outras. Porém, ao passo que desponta uma possibilidade de mudança de cultura, a partir da execução de um programa de formação, reconhece-se que, em médio e longo prazo, este possa prover benefícios, inclusive a criação de políticas de formação dos profissionais na rede pública estadual de ensino de Unaí.

O PROGESTÃO cumpriu a função de informar à equipe gestora da escola, mas, para ampliar e aprofundar os conhecimentos, faz-se necessário um Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares, concebido de forma a suplementar a formação já praticada pela SEE/MG.

3. PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE APROFUNDAMENTO EM GESTÃO PEDAGÓGICA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ

Este estudo analisou a formação de gestores escolares e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica na Superintendência Regional de Ensino de Unaí – Minas Gerais, enfocando alguns aspectos da gestão pedagógica que carecem de aprofundamento, de forma a contribuir para a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola.

A formação de profissionais da educação, conforme preconiza o Art. 61, inciso I, da LDB de 1996, deve ter como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Sendo assim e considerando o que esta pesquisa sinaliza que 79% (22) dos gestores da rede estadual de Unaí possuem um grau de conhecimento suficiente e conhecimento e prática intermediária sobre as atribuições de cunho pedagógico, entende-se que a formação continuada deve ser contínua para possibilitar o aprofundamento e a troca de experiências a fim de proporcionar uma maior interação entre os gestores. Dessa forma, a formação continuada para aprofundamento das temáticas da gestão pedagógica, abordadas pelo Progestão, poderá proporcionar, aos gestores, conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas a promover mudanças de paradigma do modelo estático para o modelo dinâmico de gerir as escolas.

Para isso, é de suma importância que a Superintendência Regional de Ensino de Unaí direcione-se para a ampliação dos processos de formação de gestores escolares da regional, criando um Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares, concebido de forma a suplementar a formação já existente e praticada pela SEE/MG.

Desse modo, o programa ora proposto será formado pelo estudo de temáticas que abordam as dimensões da gestão escolar e suas competências: a avaliação da aprendizagem, a avaliação educacional em larga escala - apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas estaduais e federais -, e temáticas voltadas para a gestão escolar com enfoque na cidadania, além de

encontros gerenciais de sensibilização, troca de experiências e demonstrações de boas práticas.

A seguir, trataremos de esmiuçar esta proposição e as partes que compõem o fortalecimento de um programa de formação continuada.

3.1 Objetivos

O Programa tem por objetivo geral contribuir com o aperfeiçoamento dos gestores escolares das escolas públicas, de modo que disponham de elementos teórico-práticos, para a viabilização de uma educação escolar básica voltada para a garantia do sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.

Sendo assim, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

(I) Incentivar os membros da equipe gestora a refletir sobre a gestão pedagógica e a desenvolver práticas coletivas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam ao sucesso e à permanência do aluno;

(II) Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação das competências de análise, resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de ações de cunho pedagógico;

(III) Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;

(IV) Fortalecer a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a Superintendência Regional de Ensino;

(V) Impulsionar a troca de boas práticas em gestão educacional.

3.2 Público Alvo

O Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica destina-se aos 36 diretores e 44 vice-diretores das escolas estaduais da regional Unaí.

De acordo com Lück (2009, p. 25) “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas matizes”, entende-se que a proposição de um Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica deve possibilitar o desenvolvimento de competências pedagógicas para o desempenho das atribuições, do processo de ensino e aprendizagem, trabalho pedagógico, práticas pedagógicas de sala de aula e avaliação do rendimento escolar.

3.3 Desenho do Programa de Aprofundamento

No capítulo 1, descrevemos que, desde 2004, a SEE/MG, por meio das Superintendências Regionais de Ensino, vem oferecendo formação através do Progestão, em sua modalidade EAD e, recentemente na versão *on-line* Conforme o Consed (2011, p.16), o objetivo do Progestão é “formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio”.

No capítulo 2, analisamos a formação oferecida pela SEE/MG e pela SRE/Unaí aos gestores da regional e procuramos expor suas lacunas. Desse modo, o desenho do programa de aprofundamento aqui exposto parte dos conhecimentos e competências adquiridos com o estudo do Módulo IV do Progestão, denominado “Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?”. Pretende-se, com isso, o aprofundamento nessas temáticas através de estudos presenciais e à distância.

No estudo à distância, os gestores terão oportunidade de observar os referenciais do programa, além de construir um plano de ação e um portfólio com evidências da prática. Os encontros presenciais, denominados Encontros

Gerenciais, caracterizam-se pela sensibilização, estudo, debate, troca de experiências e demonstrações de boas práticas.

No quadro 6, a seguir, são apresentadas as propostas de conteúdos dos quatro blocos de estudo.

Quadro 6: Proposta de conteúdos dos blocos de estudo do Programa de Formação Aprofundamento em Gestão Pedagógica para Gestores Escolares

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências	Avaliação da Aprendizagem Componente do Ato Pedagógico	Gestão Pedagógica: Gerindo Escolas para a Cidadania	Avaliação Educacional em Larga Escala: Apropriação e Utilização dos Resultados.
Conteúdos Programáticos			
Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar	Projeto político-pedagógico – PPP da escola e seus parâmetros para a avaliação da atividade docente e discente.	Informação: a gênese de tudo.	Elaboração de um dicionário
Planejamento e organização do trabalho escolar	Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica bem-sucedida: mediações do PPP na escola.	Inteligência e Metodologia do Desenvolvimento Intelectual	A avaliação interna da aprendizagem e a avaliação externa de desempenho.
Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional	O ato de avaliar a aprendizagem como componente do ato pedagógico Capítulo I - Avaliação da aprendizagem na escola: investigação e intervenção.		As questões da avaliação
Gestão de resultados Educacionais	A escola pratica mais exames que avaliação	Educação: um alicerce para as mudanças.	Qualidade e equidade na educação brasileira: a evidência do SAEB-2011/2013
Gestão democrática e participativa	Razões da resistência a transitar do ato de examinar para o de avaliar		Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental
Gestão de pessoas	O ato de avaliar a aprendizagem na escola	Gestão Pedagógica	Revistas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, – SIMAVE e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.
Gestão Pedagógica	Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da		Guia de Elaboração de Itens

	aprendizagem na escola: um olhar crítico.		
Gestão administrativa	Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar crítico.	Gestão Escolar	Teoria de Resposta ao Item
Gestão da cultura organizacional da escola	Avaliação da aprendizagem, ética e relações interpessoais		Análise de Itens
Gestão do cotidiano Escolar	Questões variadas em torno da avaliação da aprendizagem e da educação.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Concomitante ao estudo dos quatro blocos, os cursistas estudarão as legislações federais e estaduais que orientam os gestores na implementação da Gestão Pedagógica. Para isso, eles deverão organizar um *portfólio* digital ou físico de legislações para consulta durante os estudos à distância e na prática do dia a dia.

Ao longo dos oito meses previstos para o desenvolvimento do programa, acontecerá dois encontros gerenciais em que os gestores terão a possibilidade de trocar experiências e impressões, seja através das palestras, dos debates ou das demonstrações de boas práticas expostas por eles mesmos.

3.4 Implementação e Execução

A implementação do Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica para a equipe gestora das escolas públicas ficará sob a responsabilidade do Gabinete e da Diretoria Educacional, os quais tem por atribuições fazer as devidas adequações ao Programa e inseri-la no Plano de Trabalho da SRE/Unaí. Ficará, portanto, a cargo desse órgão fazer parcerias com outras diretorias, selecionar os orientadores de aprendizagem que conduzirão cada grupo de gestores, assessorar e implementar as ações previstas.

A inscrição para a participação no programa deverá ser compulsória para o diretor e vice – diretor.

O quadro 7, a seguir, apresenta uma proposta de período de operacionalização do Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica para a equipe gestora das escolas públicas e dos encontros gerenciais.

Quadro 7: Proposta de Operacionalização

BLOCOS	TEMÁTICAS	PERÍODO DE EXECUÇÃO / 2015	CARGA HORÁRIA
	Encontro de Sensibilização dos Gestores	Fevereiro	4 horas
1	Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências	Março e Abril	54 horas
2	Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico	Maio e Junho	54 horas
	Encontros Gerenciais (palestras, debates e mostras de boas práticas)	Julho	40 horas
3	Gestão Pedagógica Gerindo Escolas para a Cidadania	Agosto e Setembro	54 horas
4	Avaliação educacional em larga escala: apropriação e utilização dos resultados.	Outubro e Novembro	54 horas
	Encontros Gerenciais (palestras, debates e mostras de boas práticas)	Final de Novembro	40 horas
Carga Horária Total			300 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

O tópico a seguir apresenta as informações sobre o custo e o financiamento das despesas.

3.5 Sistemas de Acompanhamento e Avaliação

A avaliação do programa será composta por um diagnóstico das expectativas dos participantes no lançamento da proposta. Após cada bloco de estudo e nos dois encontros gerenciais, os participantes responderão a um questionário sobre as questões referentes aos recursos utilizados, aos temas abordados, metodologia e coordenação. A análise dos dados servirá para replanejar as ações do próximo bloco e encontro.

Inicialmente, os efeitos desse programa poderão ser percebidos no plano da equipe gestora, na condução das reuniões coletivas e na reestruturação do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico. Em médio prazo, serão observados através da qualidade do dossiê de ações desenvolvido na escola e pela quantidade de inscrições na mostra de boas práticas, prevista para os dois encontros presenciais. Ademais, conforme o programa for acontecendo, os gestores se tornarão mais habilidosos, e as mudanças poderão ser percebidas, inclusive nos resultados das avaliações internas e nas avaliações externas do SIMAVE e do SAEB.

3.6 Possíveis dificuldades na implementação do programa

Acredita-se, que embora sendo um programa à distância, apenas com dois encontros presenciais, pode ser que alguns gestores demonstrem resistência, dada dificuldade dos profissionais de reservar um horário para estudo. Conforme previsto no programa de operacionalização, com o intuito de minimizar as resistências de adesão ao programa, será realizado, em conjunto com a Equipe Gestora da SRE/Unaí, um trabalho de sensibilização, para que os gestores se conscientizem da necessidade de um aprofundamento sobre as temáticas voltadas para a gestão pedagógica. Será realizado por meio de uma formação conceitual, da troca de experiência e impressões e através das demonstrações de boas práticas, uma vez que são importantes movimentos para minimizar ou superar as demandas vivenciadas no dia a dia escolar.

Por fim, a equipe organizadora da operacionalização do Programa, composta pela Diretora II, Diretora Educacional, Financeira e de Pessoal reunirão com alguns gestores e representantes da SEE/MG para fazer a apreciação e as adaptações necessárias dessa proposta, com o intuito de evitar rejeições na sua implementação, considerando a relevância de uma gestão pedagógica estratégica e participativa, contribuindo assim, para uma maior adesão.

3.7 Considerações Finais

Este estudo possibilitou uma concepção diversificada e ampliada de da política de formação de gestores do estado de Minas Gerais e consequentemente da SRE/Unaí, em que se percebe sua insuficiência no que tange à aquisição práticas e conhecimentos avançados em gestão pedagógica.

As lacunas do Progestão para a formação de gestores são visíveis conforme o desenho descrito no primeiro capítulo. O programa além de apresentar um tempo restrito para pesquisa, limita o número de participantes. Assim, por meio da análise dos dados da pesquisa, expostos no segundo capítulo, aponta-se a necessidade de intervenção na formação dos gestores no que tange ao desenvolvimento de habilidades para uma gestão pedagógica com competência.

Vale evidenciar que a participação no Progestão é compulsória apenas para o gestor e opcional para o vice-diretor e/ou especialista. Essa realidade demonstra uma necessidade de mudança nos critérios de adesão ao programa de formação, assim como na produção do material teórico, visto que há, de certa forma, uma desconexão entre a teoria e a prática.

Essas razões serviram de base para a elaboração de um programa pautado no aprofundamento de temáticas voltadas para a gestão pedagógica, denominado Programa de Aprofundamento em Gestão Pedagógica. Ele tem por objetivo contribuir com o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos dos gestores escolares das escolas públicas, de modo que disponham de elementos teórico–práticos que viabilizem uma educação escolar básica de qualidade.

Nesse contexto, é prudente dizer que os gestores participantes da formação poderão viabilizar ou não a implementação de tal proposta.

Desse modo, assumindo a existência de resistência por parte de alguns gestores, optou-se por um programa passível de ser realizado independente da distância entre o município sede e as escolas da jurisdição e, até mesmo, da disponibilidade de recursos financeiros para custeio das despesas de diárias e passagens, requerendo, assim, mudanças apenas nos encontros presenciais.

No entanto, independente da implementação desse programa de aprimoramento, persiste o debate em torno da necessidade de aprofundamento e

discussão das temáticas dos programas de formação continuada oferecidos pelos órgãos regionais de ensino.

Finalmente, pretende-se que esta dissertação possa incomodar suficientemente, para que desponte novas pesquisas sobre a Gestão Pedagógica tanto nas escolas estaduais, municipais, federais e privadas do país, com o propósito de contribuir com o debate sobre a gestão escolar, na perspectiva de formar gestores habilidosos e competentes no exercício da gestão pedagógica, contribuindo, assim, para que, de fato, possamos promover a aprendizagem de todos os alunos, levando-os a permanecer com sucesso na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Brasília: 2010

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394/96. Brasília: 1996

BURGOS, Marcelo & CANEGAL, Carolina (2011). Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. v.1, n. 1.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix 1993

COELHO, Salete do Belem Ribas & LINHARES, Clarice. **Gestão Participativa no Ambiente Escolar.** *Revista Eletrônica Latu Sensu*, ano 3, n.1, mar.2008.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETARIOS DE EDUCAÇÃO, PROGESTÃO. Disponível em http://progestao.razaosocial.org.br/site/
Acessado em 26.08.2012

_____. **Manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Ciclo Ano Base 2011. Brasília: CONSED, 2012. http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=481&parent=476
CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO. Módulo IV. Brasília: CONSED 2011.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela**. Gestão de Pessoas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola**. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Vozes, 2004.

GROSBAUM, Marta Wolak, Claudia Leme Ferreira Davis; coordenação geral Maria Aglê de Medeiros Machado **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?, módulo IV** /. – Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/programas-especiais/progestao-online> Acesso em 13 jun. 2012.

Yung, P. **Métodos científicos de investigação social.** México, Universidade Del México, 1996

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **A educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2010

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

_____. 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. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Acesso em: 09/12/2012.

_____. **Planejamento em orientação educacional.** 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática, 7 ed. – Petrópolis,** RJ: Vozes 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

_____. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

_____. SIQUEIRA, Kátia; GIRLING, Robert; e KEITH, Sherry. **A escola participativa: a gestão escolar.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga e André, Marli E.D. **Pesquisa em Educação abordagem qualitativa.** São Paulo, E.P.U., 1986

MACHADO, M. C. da S.**. Considerações acerca do planejamento participativo** Juiz de Fora, jul/dez.2012. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2399 Acesso em 09/12/2012

_____. **A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Juiz de Fora, jul/dez.2010. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=604 Acesso em 26/11/2012.

MACHADO, M. C., STROPPA, E., HORTA, P. **CASI Processos de Apoio e de Formação de Gestores de Escola na Perspectiva da Gestão Integrada**: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Ubá - MG, Congresso de Administração Sociedade e Inovação, 2012

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros **PROGESTÃO: Guia do Tutor** / Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

_____ . **PROGESTÃO: Guia Didático** / Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.

MARÇAL e SOUSA, **Progestão: como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola?** Brasília, 2001.

MINAS GERAIS. **DECRETO Nº 45.499, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2010.** Define a jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino de Paracatu e de Unaí.

_____. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf. Acesso em 10/01/2013.

_____. Edital SEE Nº 05/2011 da estrutura do Progestão 8ª edição, Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B10E96592-A97A-4EF6-A84E-50E41EC4BA6A%7D_EditalPROGEST%C3%83O.pdf Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Lei 15.293/2004 Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado**. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado#texto Acesso em 28/11/2012.

_____**. LEI Nº 16.462, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2006** http://consulta.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/obras_referencia/colecao_legislacao_mineira/arquivos/pdfs/educacao/00_versao_integra.pdf; Acessado em 12/12/12

_____. Lei Delegada nº 180/11, de 20/01/2011, que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, disponível em: HTTP://www.casacivil.mg.gov.br/userfiles/file/gernciado/lei-delegada_180-2011.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2013

_____. Lei delegada nº122/2007 de 25/01/2007, que dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências, disponível em: http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei.delegada:2007-01-25;122

_____. PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares – Relatório Circunstanciando 2004-2010, Secretaria de Educação de Minas Gerais/Subsecretária de Gestão de Recursos Humanos/Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos/Diretoria de Capacitação de Gestores.(SEE/MG 2010)

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo, **Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?**, Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2008.

NEUBAUER, Rose; CRUZ, Neide. **Fortalecimento da autonomia da escola e gestão de recursos: algumas experiências brasileiras.** PREAL/FGyA/COSPAE. Panamá, 2006.

POLON, Thelma Lucia Pinto**. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres**: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas.

PORTAL DA AVALIAÇÃO. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao%20educacional/, acessado em 12 de março de 2014.

PORTELA, LUCK e GOUVEA, **Gestão Pedagógica da Educação Escolar.** MEC/SEB.2006

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica, gerindo escolas para a cidadania crítica.** Wak, Rio de Janeiro, 2009.

VERGARA, Sylvia Constante. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto polítco-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANEXO I: Organograma da SEE/MG

Fonte:https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg
Acesso em 21 de agosto de 2012.

ANEXO II: Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Unaí

Fonte: Elaborado pela autora a partir da SEE/MG

APÊNDICE 1: Estrutura do Currículo do Progestão – 8ª edição

Currículo do PROGESTÃO	Intermódulos.
Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Cap. III) Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 (Cap. I, Seção III) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Texto: Os pilares da Educação.
Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?	Decreto nº 43.602/2003 – Dispõe sobre o Colegiado nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio Lei nº 18.354, de 26 de agosto de 2009 - Determina a participação dos colegiados escolares dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual na situação que especifica e dá outras providências. Resolução SEE nº 2.034/2012 – Dispõe sobre a estrutura e funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública – MEC Secretaria de Educação Básica Resolução SEE N.º 1812, de 22 de março de 2011 - Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Termo de Responsabilidade do Diretor e do Vice-diretor de Escola Estadual
Módulo III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?	Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais Nº 1.132/97 Planejamento Escolar Prêmio Gestão Escolar – PGE O Projeto Político Pedagógico da Escola – Na perspectiva de uma educação para a cidadania.
Módulo IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?[12]	Lei nº 10.639/2003 – Altera a lei 9.394/96 tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

[12] Em negrito por ser o objeto de estudo da autora.

	Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Decreto nº 43.506/2003 – Institui o Ensino Fundamental de Nove Anos de Duração nas Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais Resolução n.º 430/2003 – Define normas para a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual Resolução SEE nº 666/2005 – Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem Obrigatoriamente Ensinados pelas Unidades de Ensino Estaduais Resolução n.º 1.086/2008 – Dispõe sobre a organização do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais Resolução SEE nº 2.017, de 29 de dezembro de 2011 - Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. Orientação SEE nº 1/2004 – Operacionalização da Resolução SEE nº 469/2003 A Gestão Pedagógica como eixo do trabalho da Escola:Liderança e Administração, O Projeto Pedagógico da Escola, O Plano de Intervenção Pedagógica e O Programa de Intervenção Pedagógica
Módulo V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?	Resolução SEE nº 686/2005 - Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado nas escolas da rede estadual de ensino Lei 8.069 de 13/07/90 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

Módulo VI – Como gerenciar os recursos financeiros?	I. Lei n.º 11.494/2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB II. Decreto 44.513/2007 - Cria o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB III. Lei 12.171/96 – Proíbe a Venda de Cigarro e Bebida Alcoólica nas Escolas Públicas de 1° e 2° Graus da Rede Estadual de Ensino e nas Conveniadas IV. Lei 13.182/99 – Autoriza o Poder Executivo a Celebrar Contrato de Concessão Remunerada para Uso de Espaço nos Muros dos Prédios das Escolas Estaduais para Fins de Propaganda e dá Outras Providências V. Decreto 41.168/2000 – Regulamenta a Lei 13.182/1999 VI. Lei 11.942/1995 – Assegura às Entidades o Direito à Utilização do Espaço Físico das Unidades de Ensino Estaduais e dá Outras Providências VII. Lei 12.781/1998 – Proíbe a Cobrança de Taxa ou Mensalidade em Escola Pública e dá Outras Providências VIII Decreto Nº 45085/2009 – Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes IX. Resolução SEE Nº 1.346/2009 – Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45085 de 08 de abril de 2009
Módulo VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?	Lei nº 8.666/93 – Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências Resolução SEE n.º 1313/09 – Subdelega a competência para aceitar doação de bens móveis e autorizar o seu recebimento Resolução Conjunta n.º 5.498/02 – Dispõe sobre a delegação de competência para identificação, avaliação e alienação de bens inservíveis no âmbito da Secretaria de Estado de Educação Resolução n.º 90/02 – Legislação referente a material permanente Decreto 43053/2002 – Regulamenta, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo, a aquisição, a incorporação, a armazenagem, a movimentação, o

	reaproveitamento, alienação e outras formas de desfazimento na gestão de material Decreto 43693/2003 – Altera o Decreto 43053/2002 Lei n.º 11.666/94 – Estabelece normas para facilitar o acesso dos portadores de deficiência física aos edifícios de uso público, de acordo com o estabelecido no art. 227 da Constituição Federal e no art. 224, § 1º, i, da Constituição Estadual Resolução nº 451/2003 – Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino Parecer nº 424/2003 – Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais ação e outras formas de desfazimento na gestão de material

Módulo VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?	Lei nº 11.301/2006 - Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério(*) Lei nº 7.109/1977 – Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, e dá outras Providências Lei n.º 15.293/04 – Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado Lei Complementar nº 100/2007 – Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências Lei nº 18.975/2010 – Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências Decreto nº 45.527/2010 – Regulamenta a Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010 Lei nº 19.837/2011 – Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências D ecreto nº 45.944/2012 – Dispõe sobre critérios para definição do nível remuneratório do servidor ocupante de cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola, a que se refere o inciso I do art. 26 da Lei n° 15.293, de 5 de agosto de 2004, e de Diretor de Escola do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, de que trata o art. 8°-D da Lei n° 15.301, de 10 de agosto de 2004 Resolução CNE/CEB n.º 03/97 – Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios(*). Parecer CNE/CEB nº 05/97 – Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96(*) Parecer CNE/CEB n.º 12/97 – Esclarece dúvidas sobre a Lei nº

	9394/96(*) Resolução SEE nº 2.018/2012 – Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede pública estadual.
Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?	Avaliação Institucional Como Compromisso Com a Aprendizagem - Heloísa Lück Planejamento e avaliação institucionais *In* Gestão Escolar – Maria Cristina Munhoz Araújo
Módulo X – Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?	Decreto nº 6.094/2007 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação(*) RESOLUÇÃO SEE N° 1.180/2008, de 28 de agosto de 2008 O SIMAVE – Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade – Celso Elenaldo Teixeira

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia Didático do PROGESTÃO (2011)

APÊNDICE 2: Polos Regionais, SREs e números de municípios

Polo/Sede	S.R.E	Nº Municípios	Polo/Sede	S.R.E	Nº Municípios
Regional Centro Sede: Belo Horizonte	**Metropolitana A**	18	Regional Mata Sede: Juiz de Fora	Barbacena	24
	Metropolitana B	11		Carangola	11
	Metropolitana C	12		Juiz de Fora	30
	Cons. Lafaiete	18		Leopoldina	10
	Divinópolis	30		Muriaé	14
	Ouro Preto	5		Ponte Nova	29
	Pará de Minas	20		São João Del Rei	19
	Sete Lagoas	18		Ubá	21
Regional Norte Sede: Montes Claros	Curvelo	12	Regional Triângulo Sede: Uberlândia	Ituiutaba	8
	Diamantina	25		Monte Carmelo	8
	Janaúba	17		Paracatu	5
	Januária	19		Patos de Minas	14
	Montes Claros	30		Patrocínio	7
	Pirapora	9		Uberaba	25
Regional Sul Sede: Varginha	Campo Belo	12		**Uberlândia**	10
				Unaí	10
	Caxambú	23	Regional Vale do Aço Sede: Governador Valadares	Almenara	21
	Itajubá	21		Araçuaí	21
	Passos	16		Caratinga	24
	Poços de Caldas	17		Coronel Fabriciano	11
	Pouso Alegre	30		Guanhães	22
	São Sebastião do Paraíso	16		**Governador Valadares**	40
	Varginha	28		Manhuaçú	18
				Nova Era	15
				Teófilo Otoni	31

FONTE: Dados retirados da planilha de relação das escolas 2011 da SEE/MG

APÊNDICE 3

Universidade Federal de Juiz de Fora

Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA -

Caro(a) Respondente,

Este questionário busca conhecer suas opiniões acerca da formação de gestores escolares e da capacitação para a gestão pedagógica.

As informações fornecidas por você são importantes para a elaboração da minha dissertação - atividade obrigatória do Curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Os dados produzidos serão sigilosos, e os resultados desta pesquisa serão divulgados em 2013.

Conto com sua ajuda para responder às perguntas abaixo, garantindo a qualidade da pesquisa.

Obrigada e bom trabalho!

Instruções para as questões 1 a 9.

Assinale apenas uma alternativa por questão! Marque com um X sua resposta.

Não existem respostas certas ou erradas. Portanto, assinale apenas as alternativas mais condizentes à sua realidade.

1º BLOCO DE QUESTÕES

I - IDENTIFICAÇÃO

1- Cargo/função que exerce nessa escola:

a) ( ) Diretor(a)

b) ( ) Vice-diretor(a)

2- Tempo de serviço na rede estadual de ensino

De 01 a 03anos ( )

De 04 a 06 anos ( )
De 06 a 10 anos ( )
De 11 a 15 anos ( )
Mais de 15 anos ( )

3- Tempo de serviço nesta escola
De 01 a 03 anos ( )
De 04 a 06 anos ( )
De 06 a 10 anos ( )
De 11 a 15 anos ( )
Mais de 15 anos ( )

4- Nível de escolaridade: (Observação: marque a sua última titulação completa.)
a) Ensino Médio Completo ( )
b) Ensino Superior ( )
c) Pós-Graduação *latu sensu* ( )
d) Mestrado ( )
e) Doutorado ( )

5- Você possuía experiência de gestão em alguma área, anteriormente à sua nomeação para o cargo de diretor(a)/ vice – diretor(a) escolar?
( ) Não
( ) Menos de um ano
( ) Entre um e cinco anos
( ) Mais de cinco anos

2º BLOCO DE QUESTÕES

6- Como você avalia seu grau de conhecimento sobre as tarefas diárias da gestão escolar, em especial aquelas consideradas pedagógicas?
( ) Pleno
( ) Suficiente
( ) Insuficiente

7- Você cursou qual edição do Progestão?

( ) 1ª edição 2004

( ) 2ª edição 2005

( ) 3ª edição 2006

( ) 4ª edição 2007/2008

( ) 5ª edição 2008/2009

( ) 6ª edição 2009/2010

( ) 7ª edição 2010/2011

( ) 8ª edição 2012

8- A Secretaria de Estado de Educação / Superintendência Regional de Ensino proporcionou-lhe a possibilidade de participar de algum curso de formação gerencial antes ou após a sua nomeação?

( ) Não

( ) sim, há mais de dois anos

( ) Sim, entre dois e um ano

( ) Sim, há menos de um ano

9- Qual a sua opinião sobre a formação na prática gerencial?

( ) Não fez diferença, continuo com as mesmas práticas.

( ) Fez diferença, consigo planejar melhor minhas atividades

( ) Nunca fiz curso de formação gerencial.

10- Como você classifica o suporte que oferecido pela Superintendência Regional de Ensino na área pedagógica?

( ) Insuficiente

( ) Regular

( ) Bom

( ) Excelente

Já é do seu conhecimento que o Progestão é um curso de formação continuada e

em serviço, organizado nas modalidades à distância e presencial, que propõe o oferecimento de oportunidades de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais. Baseado na metodologia de ação-reflexão-ação do aprender fazendo e da resolução de problemas, tem como objetivo a formação de lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública.

3º BLOCO DE QUESTÕES

As indicações das ações do quadro a seguir pretendem verificar o grau de competência que você, como gestor escolar, adquiriu, durante o desenvolvimento do Progestão, sobre a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e de sua permanência na escola. Oriente sua resposta pela legenda abaixo: 1 – Adquiri conhecimento 2 – Adquiri conhecimento e prática básica 3 – Adquiri conhecimento e prática intermediária 4 – Adquiri conhecimento e prática avançada

Indicador Qual o nível de competência você, gestor, adquiriu em *Ensino e Aprendizagem* para:	GRAU DE COMPETÊNCIA			
	1	2	3	4
11) Identificar como a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é vista pelas diferentes correntes psicológicas.				
12) Relacionar os princípios básicos que orientam a prática pedagógica contemporânea.				
13) Motivar os profissionais e estudantes da escola como fator central de qualidade.				

Indicador Qual o nível de competência você, Gestor, adquiriu em *Trabalho Pedagógico* para:	NÍVEL DE COMPETÊNCIA			
	1	2	3	4
14) Identificar os aspectos essenciais para o bom desempenho da escola.				

15) Estabelecer as metas a serem contempladas na organização do trabalho pedagógico.				
16) Relacionar as condições que favorecem a construção de conhecimentos.				
17) Relacionar o trabalho escolar com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.				
18) Destacar os aspectos centrais da legislação que trata do trabalho pedagógico e de sua organização.				
19) Definir o papel do(a) gestor(a) no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.				

Indicadores Qual o nível de competência você, Gestor, adquiriu em *Prática Pedagógica – Sala de Aula* para:	NÍVEL DE COMPETÊNCIA			
	1	2	3	4
20) Identificar formas de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, de modo a atender às necessidades de seus alunos.				
21) Lidar com a diversidade de questões que surgem na sala de aula, estabelecendo prioridades e intermediando e resolvendo conflitos sempre que eles surjam na relação professor-aluno.				

Indicadores Qual o nível de competência você Gestor adquiriu em *Avaliação* para:	NÍVEL DE COMPETÊNCIA			
	1	2	3	4
22) Identificar o processo de avaliação da aprendizagem como um instrumento de gestão.				
23) Apontar os mitos que cercam a avaliação em sua escola e indicar caminhos que ajudem a derrubá-los.				
24) Analisar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Nº 9394/96, a importância da avaliação em uma escola efetivamente democrática.				

Comentários:

Fim do questionário. Agradecemos por sua participação!