



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 13 – Ano VII – 05/2018  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Narrativa docente e formação de professores: um olhar sobre a gestão escolar a partir do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Docente da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/8368917322952740>  
E-mail: [breyner@cead.ufop.br](mailto:breyner@cead.ufop.br)

Jianne Ines Fialho Coelho  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal Ouro Preto - UFOP - Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/2669064163003279>  
E-mail: [jiannecoelho@gmail.com](mailto:jiannecoelho@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa como a formação ofertada pelo Programa Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) influenciou a prática de uma gestora de uma escola municipal em um dos polos de formação e em que medida foi relevante para a democratização da gestão da escola. Para tal, a entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch & Bauer (2002) foi a estratégia adotada para a obtenção dos dados. A narração da experiência, segundo a autora, é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino, aproximando-se do seu cotidiano. A análise se deu a partir das seguintes categorias: (1) gestão democrática; (2) o trabalho do gestor e (3) a formação no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. A análise da narrativa permite concluir que o PNEG contribuiu positivamente para o exercício da função e que o processo de democratização vem ganhando força e espaço.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Gestão Escolar. Narrativa docente. Programa Escola de Gestores

## Introdução

A gestão democrática e participativa nas escolas, princípio constitucional estabelecido na Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996) é parte de um movimento que busca a superação de procedimentos de administração escolar tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo.

Segundo Paro (2010), a relação democrática no ambiente escolar é condição essencial para a realização de uma educação formadora do cidadão e de personalidades humano-históricas, mediada pela ação de um sujeito que saiba articular a racionalização do trabalho com a coordenação do esforço humano coletivo – o gestor escolar. É nesse sentido que a formação do diretor vem sofrendo modificações no intuito de atender às novas demandas geradas pela democratização da educação e para o desenvolvimento de formas também democráticas de se fazer a gestão nas escolas.

No âmbito das políticas de formação de professores financiadas pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG) avança nessa direção. Ao reforçar os princípios da gestão democrática, visualizando a escola sob a ótica da inclusão social e da emancipação humana, tem por objetivo contribuir com a qualificação efetiva de gestores educacionais das escolas públicas, com base na disposição de elementos teórico-práticos que proporcionem uma educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, 2009).

Tomando como parâmetro a gestão democrático-participativa nas escolas e o trabalho do gestor escolar como elemento essencial para o sucesso desse processo, este artigo analisa como a formação ofertada pelo PNEG na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) influenciou a prática da gestora de uma escola municipal em um dos polos de formação e em que medida foi relevante para o desenvolvimento do processo de democratização da gestão da escola.

Para sua concretização, adotou-se os pressupostos do estudo de caso, em cuja execução se fez uso da entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch & Bauer (2002), considerada uma forma de entrevista não-estruturada muito utilizada nos estudos de ciências sociais e que consiste em acessar informações por meio da reconstrução das experiências dos indivíduos através de seus relatos. Rabelo (2011)

argumenta que “a análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, ao possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana” (p. 184). A narração da experiência, segundo a autora, é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino, dessa forma, nos aproximamos do seu cotidiano ao utilizarmos este recurso tão comum à sua prática diária, que libera o conhecimento dos seus aspectos emotivos, que são inseparáveis da sua forma de trabalho.

Para o tratamento, interpretação e análise dos dados, após um mergulho analítico no conteúdo das respostas, estas foram categorizadas, permitindo o levantamento dos pontos a serem trabalhados e fundamentados. A análise se deu a partir das seguintes categorias: (1) gestão democrática; (2) o trabalho do gestor e (3) a formação no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

Além da introdução e das considerações finais, o artigo está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos algumas reflexões sobre a gestão democrática nas escolas públicas e o trabalho do gestor escolar nesse contexto. Na segunda seção são feitas considerações sobre a formação do gestor escolar. A terceira traz a caracterização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP. A metodologia apresenta a noção de narrativa e os procedimentos adotados para a realização da entrevista com a gestora, além das categorias utilizadas. As seções seguintes analisam a narrativa com a gestora de uma escola municipal de Ipatinga-MG, egressa do PNEG.

## **A gestão democrática das escolas públicas: implicações para o trabalho do diretor**

A gestão democrática e participativa se torna um princípio constitucional estabelecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996), quando a lei estabeleceu a gestão democrática do ensino público como princípio e inseriu a sociedade civil no cenário, no papel de protagonista no processo de melhoria do contexto educacional. Ao trazer os princípios da participação e da descentralização, a dinâmica das escolas muda consideravelmente, incluindo sua gestão.

Segundo Zanardini (2006), a reforma da educação básica e da gestão escolar revelou a necessidade da revisão da perspectiva de organização burocrática e ineficiente sob a qual a escola vinha sendo administrada e afirmou a necessidade da implementação de uma concepção de gestão mais flexível, sensível e capaz de transformar a escola num espaço cuja formação se voltasse para a cidadania e para a convivência em uma sociedade dotada de justiça e igualdade.

Segundo Lück *et. al.* (2011), a democratização da gestão da escola é compreendida como parte de um movimento em busca da superação de procedimentos da administração escolar tradicionais, baseados no corporativismo e no clientelismo. Segundo a mesma autora, esse processo tem produzido avanços que denotam o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implantação de conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros, vertentes básicas que buscam a descentralização e democratização da gestão pública escolar e o consequente aumento da autonomia das escolas.

Nesse sentido, Lück (2000) e Fernandes (2015) argumentam que uma escola fortalecida pelas ações em grupo consegue mais poder de negociação junto à secretaria de educação ou órgãos superiores do que o diretor isoladamente. Ao se unirem em prol da formação de um contexto democrático na escola, o diretor e os outros membros da gestão escolar se tornam líderes provocadores de mudanças no contexto dessa escola e são capazes de promover melhorias em várias situações.

Paro (2010) afirma que a relação democrática no ambiente escolar é condição essencial para a realização de uma educação formadora do cidadão e de personalidades humano-históricas. Tal relação é alicerçada pela ação de um diretor

que saiba articular a racionalização do trabalho com a coordenação do esforço humano coletivo e que, ao situar-se no contexto da gestão escolar democrática, atenderá às seguintes exigências:

[...] a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar; autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola, à sociedade, dada sua dimensão pública (GRACINDO, 2009, p.138).

Para Gracindo (2009), no exercício democrático que a escola se propõe desenvolver, o compromisso do gestor se faz com toda a sociedade, iniciando-se no direito de escolha dos gestores escolares por meio da eleição direta – modalidade de escolha adotada pela maioria dos estados e municípios<sup>1</sup> que tem se mostrado a opção mais adequada para dar sustentação à gestão democrática. Nesse processo, a escolha é feita pelos segmentos escolares, pelos responsáveis pelos estudantes e pela comunidade local que elege, com base em uma proposta educativa, o candidato cuja competência técnica e política corresponde melhor à concretização do projeto coletivo.

Segundo a autora, no sentido de assegurar a gestão democrática, o gestor escolar se depara com novas práticas, dentre as quais se destaca a importância de sua relação com o conselho escolar e outras formas colegiadas de participação dos segmentos que compõem a escola e a comunidade local. O conselho escolar, quando utilizado de maneira comprometida com a gestão da escola, tem papel fundamental na concretização de uma escola cidadã, definindo, em sintonia com os gestores escolares, caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

---

<sup>1</sup> De acordo com o diagnóstico das formas e circunstâncias de acesso ao cargo de diretor escolar no Brasil, presentes na pesquisa Prática de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares promovida pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita (FCV) e coordenada por Heloísa Lück, realizado entre maio e novembro de 2010 e divulgado em março de 2011 com secretarias de Educação de 24 unidades federativas e de 11 capitais e 107 gestores organizados em 14 grupos de discussão, o meio de acesso predominante é a eleição direta pela comunidade escolar, utilizada por 66% pelo sistema estadual de ensino e 82% pelo sistema municipal (LÜCK, 2011).

Nessa mesma direção, Paro (2001) discute e enfatiza que a conquista de espaços escolares por usuários e servidores por intermédio da formação dos conselhos e a eleição dos membros da gestão escolar têm um importante papel na diminuição ou eliminação de culturas clientelistas e autoritárias e, apesar de não terem sido capazes de eliminá-las por completo, têm contribuído para estimular a implementação e o aperfeiçoamento do processo de gestão democrática.

Nesse sentido, Gracindo (2009) indica algumas implicações para o trabalho do diretor escolar. Segundo a autora, espera-se que a gestão deixe de ser prerrogativa de uma só pessoa e passe a ser um trabalho coletivo. O diretor, então, emerge como um sujeito que aglutina e mobiliza os demais atores, agindo como um sujeito-agregador para que todos sejam capazes de construir, coletivamente, uma educação de qualidade socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades que daí advém.

### **Formação docente e os desdobramentos para a gestão escolar**

Segundo Marins (2009), entre as décadas de 1960 e 1980 era o diretor da instituição escolar o responsável pelo planejamento, organização, direção e controle das funções administrativas da escola. A formação do chamado “administrador escolar” ocorria em cursos de pedagogia, como habilitação técnica, o que não o preparava adequadamente para a função para a qual era designado, limitando-o a um mero controlador das atividades realizadas e executor de medidas e decisões relativas à escola.

Com a promulgação da LDB/1996 foram formuladas as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o ensino superior. Weber (2003) afirma que a Lei reuniu, de forma indissociável, a escola e a atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos e estabeleceu os marcos orientadores da formação docente, atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira.

Segundo Libâneo *et. al.* (2012), a LDB/1996 trouxe consigo a formação de professores em cursos normais em nível superior, formação pedagógica para os bacharéis e formação continuada (formação em serviço). Nesse contexto, a escola assume a função de ser espaço de formação docente, proporcionando ao professor

uma nova identidade, posto que a formação em seu local de serviço e continuada se desenvolve em ambiente coletivo de trabalho.

De acordo com Costa (2010), em 2003, a partir de debates realizados em torno de novas disposições dessa lei, com esforços para sua implementação nos níveis Federal, Estadual e Municipal, o MEC instituiu, por meio da Portaria Ministerial n.º 1403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica que prevê, em seu artigo 1º, inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”.

Equivalente discussão se reflete no artigo 67, inciso II da LDB/1996, que estipula que os sistemas de ensino deverão assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado e, no artigo 80 da mesma lei, foi definido que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No artigo 87, parágrafo 3º, em seu inciso III, ficou claro o dever da realização, por parte dos municípios, de programas de capacitação para todos os professores em exercícios, utilizando-se de recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Conforme descrito por Gatti (2011), no ano de 2006, com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP/2006), os cursos de graduação em pedagogia são propostos como licenciatura e passam a se responsabilizar pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

A partir das DCNP/2006, amplia-se o horizonte de formação e atuação do pedagogo, com base nas seguintes dimensões: docência, gestão educacional e produção do conhecimento científico. Tal Resolução elenca, em seu Artigo 5º, atribuições que mesclam o desenvolvimento de conhecimentos que capacitam o egresso para atuar na área docente nos anos iniciais da educação básica de forma prioritária, possibilitando sua atuação também na gestão educacional em espaços escolares e não-escolares e na produção e divulgação do conhecimento científico (BRASIL, 2006).



Entretanto, na maioria das vezes, segundo Rodrigues (2012) *apud* Fernandes (2016), formam-se, nos cursos ofertados, profissionais cuja compreensão, reflexão e crítica a respeito dos conhecimentos adquiridos são superficiais, ocorrendo o que se pode chamar de pseudoformação, na qual os sujeitos se apropriam dos conhecimentos unicamente para resolver problemas referentes ao campo no qual atuam. A formação oferecida nos cursos de pedagogia, analisados na pesquisa de Rodrigues (2012), levou-a a concluir que o ensino e a formação ofertados nesses cursos adotavam o modelo de gestão democrática sem, no entanto, conseguirem capacitar com efeito o profissional para que exercesse a gestão democrática, em virtude da elevada ênfase na operacionalização em detrimento da relevância da autorreflexão.

Desse modo, a formação de profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional a educação básica, garantida no curso de pedagogia, passa a ser ofertada também em cursos de pós-graduação, sustentando-se pelo Parecer CNE/CP 05/2005 que, além de deixar claro que a formação dos profissionais que atuarão em funções docentes não deve ser exclusiva do licenciado em pedagogia, ressalta a importância de se formar especialistas em educação, em nível de pós-graduação, diante do crescente número de licenciados em outras áreas do conhecimento em busca de formação na área de gestão de instituições e sistemas de ensino, especialmente, por intermédio de cursos de especialização (BRASIL, 2005).

As políticas de valorização e formação docente no Brasil, segundo Freitas (2014), vinculam o ideal de uma educação emancipadora na construção de uma sociedade justa e igualitária, à formação com significativa e elevada qualidade para pedagogos, educadores e professores. Dessa forma, a política de valorização e profissionalização de educadores, é condição *sine qua non* para que uma educação básica emancipatória possa se tornar realidade. E enquanto política pública de Estado, tal legislação deve se pautar, prioritariamente, na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e na carreira e remuneração dos profissionais da educação.

Nesse contexto, em 2006, visando o atendimento de uma grande demanda de formação docente nas redes públicas em nível superior, o MEC criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) possibilitando a cooperação entre Institutos de Educação



Superior (IES públicas), governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No contexto de fortalecimento das ações de formação de professores, a qualificação dos gestores também tem ganhado relevância de modo que esses sujeitos possam atender às novas demandas geradas pela democratização da educação. Em outras palavras, é importante incidir sobre o trabalho dos diretores de modo que sua inserção produza efeitos concretos que se materializem no cotidiano das escolas. De acordo com Dourado (2003), Paro (2007) e Libâneo (2003), faz-se necessário que haja gestores capacitados e qualificados, engajados nos processos democráticos de tomada de decisão, possibilitando a discussão e a deliberação colaborativa por parte dos agentes da sociedade escolar, de forma a contribuir para uma gestão democrático-participativa e, conseqüentemente, para a qualidade da educação e emancipação humana. é nesse contexto que o Programa Nacional Escola de Gestores está inserido.

### **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG) na UFOP**

De acordo com Fernandes (2015), no esforço de assegurar a formação para os profissionais da educação pública em conformidade com a legislação vigente, tornou-se necessário investir num processo formativo que considerasse a capacidade de o diretor liderar no sentido de articular a gestão democrática e as formas de superar as condições adversas, encontrando meios de conduzir a comunidade escolar na busca por soluções coletivas aos problemas vivenciados.

A instituição de vários programas, projetos e ações contemplando a formação e as condições do trabalho docente se instauraram com o surgimento da LDB/1996 e é nesse contexto que o PNEG é criado como uma das ações programáticas do governo federal.

Segundo Aguiar (2010), como parte da política nacional de formação continuada de docentes da educação básica, o PNEG prioriza a oferta de uma formação pós-graduada aos gestores escolares considerando “que o respeito ao direito de aperfeiçoamento permanente do docente e do gestor constitui um requisito

fundamental para a construção de uma educação e de uma escola de qualidade capazes de favorecer a formação cidadã” (p. 171).

Instituído no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, como uma iniciativa que visava à formação de professores gestores atuantes na Educação Básica, o projeto foi desenvolvido com o objetivo de fortalecer a gestão escolar democrática e participativa, garantindo mudanças que incidissem sobre a melhoria da qualidade da educação nas escolas. Vinculado ao PNEG, foi ofertado um curso de pós-graduação *lato-sensu* em gestão escolar, na modalidade da educação a distância, implementado por um conjunto de universidades públicas, dentre elas a UFOP.

De acordo com Aguiar (2010) e Oliveira e Tonini (2014), o curso fez parte das ações formativas implementadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e visou ampliar o processo de democratização e fortalecimento da escola pública bem como contribuir para a busca pela qualidade social associada à educação escolar, fundamentando-se na ampliação da reflexão de conceitos e práticas no processo de gestão democrática, considerando fatores externos e internos, associados à produção e gestão da escola.

Partindo do princípio de que a gestão democrática das escolas se constitui como uma contribuição significativa para viabilizar o direito universal à educação, o curso de especialização em gestão escolar pretende: (i) incentivar os gestores escolares a refletirem sobre gestão democrática; (ii) desenvolverem práticas colegiadas de gestão no âmbito escolar, favorecendo, dessa maneira, a formação cidadã dos estudantes; (iii) ampliar as capacidades dos gestores no tocante à resolução de problemas; (iv) desenvolver a compreensão pedagógica de gestão escolar sob uma ótica micro e macro do contexto escolar e (v) estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática visando a aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2009).

Em 2006, sob o comando da SEB, com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do FNDE, a primeira versão do Curso de Especialização em Gestão Escolar foi ofertado a 4000 gestores, e em 2009, o Programa foi regulamentado pela portaria n.º 145 (FERNANDES, 2015).

Conforme Oliveira e Tonini (2014) e Oliveira (2012), o PNEG foi implementado na UFOP em 2012. A formação, desenvolvida na plataforma *Moodle*,

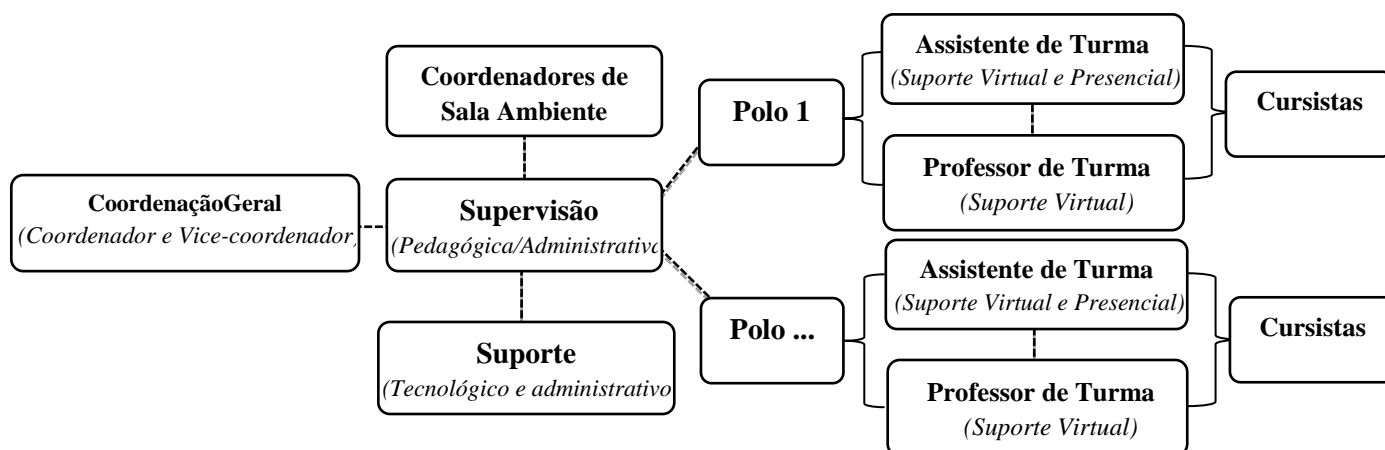
foi realizada na modalidade a distância, considerando que recorrer à EaD garante o acesso dos profissionais das escolas distantes dos grandes centros urbanos, a redução de custos, a interação entre os participantes do processo formativo, facilitando, sobremaneira, o trabalho coletivo e fortalecendo a institucionalização da formação continuada (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica assenta-se na relação teoria-prática, que expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania, buscando incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica.

Para possibilitar esse processo de formação, o currículo do curso é estruturado em torno de três eixos articulados: (1) o direito à educação e à função social da educação básica; (2) políticas de educação e a gestão democrática da escola e (3) projeto político-pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Esses eixos estão organizados em oito salas ambientes e as ementas, conteúdos programáticos, propostas de atividades e demais conteúdos de cada sala são disponibilizadas pelo MEC.

Na UFOP, a equipe de formação assumiu a seguinte configuração: coordenação geral e vice, responsáveis pela gestão institucional do(s) curso(s); professores coordenadores de sala-ambiente, dedicados à seleção e preparação dos conteúdos de cada disciplina; supervisão geral e supervisão pedagógica, responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico; professores de turma e assistentes de turma, que realizam a gestão acadêmica e a mediação dos conteúdos; suporte administrativo, que se dedica às atividades de secretaria e suporte tecnológico, responsável pela gestão do AVA. A Figura 1 apresenta o desenho da formação definido pela equipe de coordenação na universidade.

Figura 1 - Equipe do Programa Escola de Gestores



Fonte: OLIVEIRA et. al., 2017.

A meta principal do curso foi a formação de especialistas, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Escolar para atuarem em escolas públicas do Estado de Minas Gerais, sob o ponto de vista de gestão democrática. Com base nesse pressuposto, o Curso de Gestão Escolar da UFOP certificou, em 16 polos de apoio presencial<sup>2</sup> entre os anos de 2012 a 2017, aproximadamente 775 cursistas, distribuídos em mais de 160 municípios do estado (tabela 1):

Tabela 1: Indicadores do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP

Turma	Vagas ofertadas	Matriculados	Evadidos ou Desligados*	Concluintes
2012-2014	400	400	43,25%	56,75%
2013-2015	400	438	27,85%	72,15%
2015-2017	400	449	51,89%	48,11%
<b>Total</b>	<b>1200</b>	<b>1287</b>	<b>122,99%</b>	<b>177,01%</b>

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

Fonte: Elaboração própria.

<sup>2</sup> Localizados nos municípios mineiros de Bom Despacho, Caratinga, Governador Valadares, Guaxupé, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Salinas, Sete Lagoas, Tiradentes, Três Corações, Ubá, Uberaba.

## Metodologia

Para compreender o movimento da prática da gestão na escola a partir da formação ofertada pelo Programa Escola de Gestores da Educação Básica, optou-se pela abordagem qualitativa, seguindo os pressupostos do estudo de caso. Para tal, a entrevista narrativa foi escolhida como estratégia para a obtenção dos dados.

Considerada uma forma de entrevista não-estruturada, a narrativa é uma técnica qualitativa muito utilizada nos estudos de ciências sociais e consiste em acessar informações por meio da reconstrução das experiências dos indivíduos através de seus relatos. A técnica, segundo Jovchelovitch & Bauer (2002), foi motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas, modo pelo qual o entrevistador impõe estruturas em sentido tríplice: a) seleção do tema e dos tópicos; b) ordenação das perguntas; c) verbalização das perguntas com sua própria linguagem.

Segundo Teixeira e Pádua (2006), a entrevista narrativa requer do informante a apresentação de uma narrativa espontânea acerca de um determinado assunto de sua vivência. A tarefa do entrevistador nesse processo é fazer com que o informante conte uma história coesa e contínua de todos os acontecimentos relevantes para o tema em questão, do início ao fim.

Os mesmos autores destacam que a entrevista narrativa é iniciada por uma questão gerativa, cuja finalidade é estimular a fala principal do entrevistado acerca do objeto a ser investigado. Com o objetivo de estruturar a narrativa, estimular a produção do relato e concentrá-lo em um aspecto relevante e dentro dos limites do período que interessa à pesquisa, a questão gerativa simultaneamente estrutura a narrativa e dá liberdade ao entrevistado para que esse desdobre sua visão sem a interferência ou a obstrução do entrevistador.

A respeito do estudo de caso, Goldenberg (2004), ao tecer suas considerações, afirma que tal método pressupõe a aquisição de conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração acentuada de um único caso. André e Lüdke (1986) evidenciam que este tipo de pesquisa tem como característica fundamental a busca pela descoberta e a interpretação de um determinado contexto. Os resultados obtidos, segundo as autoras, são válidos somente para o caso em estudo e seu valor científico está em fornecer o conhecimento detalhado de uma

realidade definida que os resultados podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

A partir de um banco de dados sobre os gestores egressos de todos os polos da turma de 2015-2016 do curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEG, a escolha da entrevistada<sup>3</sup> obedeceu os seguintes critérios: I) gestores que haviam concluído o curso e continuavam à frente da gestão das escolas; II) tipo de organização da escola; III) localização da escola; IV) nível sócio econômico; V) nível de complexidade de gestão da escola<sup>4</sup>.

Observados todos esses critérios simultaneamente, foi selecionada uma gestora para ser entrevistada, a partir de um roteiro-guia norteado pelas dimensões dispostas no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Dimensões estruturadoras do roteiro para a entrevista narrativa**

<i>Dimensões</i>	<i>Referências</i>
Gestão escolar democrática	A gestão democrática, como apresentado por Lima (2000), manifesta-se como um fenômeno político governamental vinculado a ações que se sustentam em métodos democráticos ou processos participativos de tomada de decisões, onde as ações são voltadas à educação política, na medida em que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.
O trabalho do gestor escolar	Na definição de Lück (2006; 2009), o trabalho do gestor pode ser entendido como o interesse pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e pelo alcance dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais. Na prática da gestão, a escola é conduzida como um todo, tendo como foco da atuação do gestor escolar em todas as ações e em todos os momentos a busca por bons resultados de aprendizagem.
Formação para a gestão no PNEG	Gracindo (2009, p. 142) defende que “no que há de específico, a estrutura curricular da formação do gestor escolar deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que privilegiem componentes e atividades voltados para: o conhecimento das teorias e práticas educacionais; a formação técnica e o compromisso político; o desenvolvimento da postura crítica; e a percepção da escola como instrumento de transformação social”.

<sup>3</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2018. Dados da entrevistada: sexo feminino, graduada em Educação Física, com especialização em Gestão Escolar. Atua como docente há vinte e cinco anos e é gestora em uma escola municipal de Ipatinga (MG).

<sup>4</sup> A escola de atuação da participante encontra-se no nível três de complexidade de gestão escolar, no qual se enquadram escolas que, em geral, possuem porte entre cinquenta e quinhentas matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada. Conforme dados do ano de 2016 obtidos no site do INEP, relativos ao nível de complexidade de gestão das escolas, o indicador classifica as escolas em níveis de um a seis de acordo com sua complexidade de gestão, níveis elevados indicam maior complexidade.

	Cury (2001) argumenta que a formação do administrador da educação escolar deve levar em consideração processos de formação geral iguais a todo e qualquer outro educador e paralelo a essa formação, deve haver uma outra específica que o credencie para atender as inúmeras demandas que lhe são exigidas.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

## O que a narrativa nos diz?

### *Sobre a Gestão Democrática*

Segundo Lück *et. al.* (2011), a democratização da gestão escolar, como parte de um movimento em busca de superação de procedimentos tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo, tem produzido avanços que denotam “o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implantação de conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros” (p. 9), vertentes básicas que buscam a descentralização e democratização da gestão pública escolar e o conseqüente aumento da autonomia das escolas.

Janoário *et. al.* (2008) *apud* Fernandes (2016) defendem a necessidade de se promover uma gestão capaz de estimular o diálogo entre as diferenças, produzindo, dessa forma, transformações, desconstruindo hierarquias e possibilitando oportunidades de manifestação das diferentes vozes presentes no contexto escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se a preocupação da gestora em se reunir com os órgãos competentes da escola para a tomada de decisões relevantes, como o Conselho Escolar, esfera fundamental para o desenvolvimento da gestão escolar democrática. O trecho destacado a seguir revela essa preocupação, além as dificuldades encontradas pela gestora para conseguir uma participação efetiva dos membros do Conselho durante as reuniões:

(...) o conselho escolar é um empecilho. A gente tenta marcar os horários em que venham mais pessoas, mas se marca de manhã vem uns, se marca à noite vem outros. A gente nunca consegue 100%. Se você falar que vem no sábado eu não consigo professor. Professor não vem. Eu tenho que marcar no horário de coordenação do professor para ele poder estar aqui, senão ele não vem. Falta o comprometimento, falta essa consciência que precisa ter. Eu vejo isso na categoria, muito forte.



Libâneo *et. al.* (2012) argumentam que a gestão democrática pressupõe a participação da comunidade escolar como um todo, na qual estão envolvidos a equipe diretiva e administrativa da escola, os professores, os funcionários, alunos, pais e a comunidade no entorno do ambiente escolar. A participação efetiva de todos os componentes desse processo de gestão democrática e o estreitamento da relação entre eles resultará na interação comunicativa, na busca do consenso em pautas básicas, no diálogo, na cobrança dos trabalhos.

Outra dificuldade apontada pela gestora diz respeito à participação de pais e responsáveis pelos alunos e suas buscas pela melhoria da dinâmica e do funcionamento das reuniões de pais e responsáveis:

Agora, os pais, eles nos surpreendem.... Teve uma vez que eu fiz uma reunião de pais e vieram nove. Mas não era para apresentação de resultados, era para outras coisas da escola, então eles não vêm. Se é para falar de filho, vêm! Se tem uma apresentação de filho, onde filho vai apresenta, vêm! Então eu já peguei o jeito deles nisso aí. Não adianta, se não tiver apresentação o pai não vem! Se você for fazer uma prestação de contas e convocar os pais, eles não vêm! Para apresentar os resultados da escola, não vêm! É quatorze, quinze, no máximo. Se você vai entregar boletim aí vem! Na eleição nós vimos isso. Para eleição não veio, não deu *quórum*. Então o que a gente fez? Montamos uma cantata e encheu! Aí nós vimos que a cantata chamou o pai para escola, apresentação de aluno. Então, de novo a gente fez na eleição a cantata e veio, deu *quórum*. Então é assim, teve uma vez que eles encheram tanto o salão que eu não tinha lugar para eles. Da outra vez encomendei trezentas cadeiras, dinheiro jogado fora. Não vieram...

De acordo com Libâneo *et. al.* (2012), a presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, além de concorrer para o desenvolvimento do projeto pedagógico e para o acompanhamento e avaliação da qualidade dos serviços prestados pela instituição, contribui para o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução das políticas educacionais e dá respaldo aos governos para encaminhar projetos de lei que atendam melhor às necessidades educacionais da população.

Lück (2000) e Krawczyk (1999) *apud* Fernandes (2015) afirmam que uma escola fortalecida pelas ações em grupo consegue mais poder de negociação junto à secretaria de educação ou órgãos superiores do que o diretor isoladamente e que, ao se unirem em prol da formação de um contexto democrático na escola, o diretor e os outros membros da gestão escolar se tornam líderes provocadores de mudanças

no contexto dessa escola e são capazes de promover melhorias em várias situações.

### *Sobre o trabalho do gestor escolar*

Consciente das exigências que são inerentes à gestão de uma escola, a gestora tentou encontrar na equipe pessoas que pudessem complementar e contribuir com a qualidade do trabalho lá desenvolvido.

Outro dia eles (*os professores*) me acusaram de não ser democrática. Por causa da equipe diretiva. (...) Eu vim para a escola e nós tínhamos que escolher uma outra vice-diretora e uma outra coordenadora, porque tá abrindo turma nova. Como tem eleição no final do ano essa recomposição pode ser indicação da equipe diretiva, ou se a gente quiser levar para os professores também, pode ser, democraticamente... Mas eu soube que quem estava querendo entrar, era justamente quem mais me dá trabalho, mais me deu problema... Que aprontou aqui comigo nessa época da eleição, que era a candidata da vez passada... Era da outra equipe que se candidatou... Quando eu vi aquilo, alguém me falou que eles estavam conversando sobre esse assunto e eu pensei: *“aí não, aí não vai entrar não. Não vai entrar não porque eu não vou conseguir lidar com isso, não tem jeito de trabalhar assim”*...

(...) Porque isso é um cargo de confiança, eu vou trabalhar direto com ela, como vice-diretora. Falei: *“eu vou ter que assinar coisa de erros que eles vão fazer? Não vou não”*. Sou responsável pela escola (...) *“Então vamos tomar a decisão de quem que nós iremos colocar. Chamei a equipe, definimos, analisamos os prós e contras de cada uma das indicações e eu falei: “vocês vão trabalhar com a coordenadora mais diretamente do que eu, então vocês podem indicar quem vocês querem (...)”*. Eu tinha as pessoas que eu achava que se davam bem no cargo, mas uma dessas é uma pessoa que elas (*as professoras*) achavam que falava muito, se intrometia em tudo e que não ia dar certo. Então eu falei: *“tudo bem, então vamos trabalhar com quem vocês acham que vai dar mais certo com vocês, já que vai lidar mais diretamente com vocês”*. Então tem que ser alguém de afinidade também. Definimos quem ia ser, beleza!

A entrevista narrativa com a gestora revelou que, apesar das decisões em equipe serem complexas, em função de distintos pontos de vista e interesses conflitantes, parece prevalecer certo consenso entre o grupo. O trecho acima destacado evidencia essa questão, quando a entrevistada elabora sobre o processo de negociação democrática para a escolha da equipe de coordenadores. Todos puderam expor suas opiniões, que foram ouvidas e avaliadas, tendo influência na decisão final, o processo de negociação democrática.

Quanto ao planejamento e organização do trabalho escolar, a diretora reconhece em sua fala não dispor de muito tempo para participar ativamente desse processo, afirmou que apesar de não estar diretamente envolvida procura saber o que está acontecendo e admite que o trabalho pedagógico da escola é executado quase totalmente pela equipe de coordenação pedagógica:

(...) eu não tenho tempo de estar nos planejamentos, não tenho mesmo. Mas, eu procuro me inteirar do que está acontecendo e cada coisa que vai acontecer eu estou na frente. E cada coisa de cobrança que chega eu já vejo com as coordenadoras se elas já passaram para os professores, se não passaram eu mesma peço. Alguns *e-mails* eu mesma já encaminho. Aviso na sala dos professores e já encaminho. Porque o trabalho da coordenação de acompanhamento do planejamento é diretamente com o serviço de coordenação, porque elas já estão preparadas para isso.

A esse respeito, Paro (2012) critica o fato de atividades administrativas e pedagógicas serem compreendidas e tratadas de forma independentes no âmbito da gestão escolar e destaca que a razão de ser do administrativo é sua articulação com fins pedagógicos. O autor argumenta que a natureza administrativa de uma escola abarca não somente direção, serviços de secretaria e demais atividades que subsidiam a atividade pedagógica, mas a própria atividade pedagógica em si é de natureza administrativa e ressalta que a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizagem).

### *Sobre a formação no Programa Escola de Gestores*

Ao discorrer sobre sua percepção acerca de “como se fez gestora”, não necessariamente no sentido de ingresso no cargo – seja por eleição, indicação política, processo seletivo, convite da escola ou da Secretaria de Educação – mas no sentido de como *aprendeu* a ser gestora e a compreender-se participante do processo de gestão da escola, a entrevistada comenta sobre suas dificuldades no início do trabalho como diretora, associando o problema à falta de uma formação específica para lidar com questões referentes à gestão escolar:

Quando... quando eu entrei aqui (*na escola*), eu não sabia ser diretora... Era professora. Então eu fiquei, assim, no primeiro dia, eu cheguei lá no pátio, na sala e fiquei: “*o que é que eu vou fazer agora?*” Porque a gente não tem o curso para isso!

Lück (2000, p. 29) problematiza essa realidade ao argumentar que a formação de gestores escolares se tornou uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino: “Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social”.

Em outro trecho da narrativa, a gestora relata os problemas relacionados a mudanças estruturais na gestão municipal em função da alternância política motivada pelo ciclo eleitoral. Ao refletir sobre os aspectos negativos dessa mudança na gestão das escolas, a entrevistada evidencia como a formação no PNEG contribuiu para a resolução desses problemas. Na ocasião, a nova gestão municipal havia iniciado um processo de reestruturação dos programas vigentes na gestão anterior, entre eles, estava o programa de gestão das escolas<sup>5</sup>:

(...) Ipatinga está na frente de outros lugares, quando tem uma lei de gestão, essa lei nos ampara quando tem tudo estruturado para gestão democrática. Foi feito um trabalho na gestão passada para nos dar condição de fazer isso. (...) quando mudou a gestão nós começamos a ter problemas. Porque eles começaram a infringir as normas, as leis... então caiu na lei de gestão democrática. Por que? Eles quiseram tirar o diretor do caixa escolar... Quando tentaram tirar o diretor do caixa escolar, colocando uma lei que era de 2014... eu falei: “*Uai! Como? Como fazer isso sendo que, nós já funcionamos desde 2014 para cá sem problema, e agora isso?*” (...). Aí nós tivemos que barrar isso aí. Mas por que a gente conseguiu fazer isso? Por que já tínhamos aquela segurança que precisávamos. Já entendíamos de lei.... Então pelo curso eu aprendi a buscar, eu comecei a buscar e nós corremos atrás, até no FNDE, até no governo federal, até Brasília.

De acordo com Machado (1999), a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, uma vez que envolve valores, conhecimentos e habilidades que auxiliam o gestor ao se deparar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais e

---

<sup>5</sup> Para saber mais: <http://www.ipatinga.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/programa-gestao-em-destaque/63503>

para adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais.

Nós já vínhamos trabalhando com gestão democrática, através de leituras, mas ainda estávamos tateando, eu precisava de segurança e o curso me ofereceu essa segurança que eu precisava. À medida que você vai discutindo com as pessoas, vai lendo, respondendo aquilo ali que vocês... fazendo aqueles trabalhos que vocês pediam, vai podendo refletir sobre a sua prática, sobre o que você faz, o que que é ideal. E testar... e testar... porque quando você tem o curso: *“bom, vamos tentando fazer igual tá falando aqui, para ver se funciona”*...

Em outro trecho da entrevista, a gestora destaca a importância da formação no processo de construção do conhecimento sobre os mecanismos da gestão escolar e no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

É eu fico puxando, cobrando e uma das coisas que me ajudou muito no curso, foi isso, é por ter consciência das coisas para poder cobrar. É o conhecimento que eu adquiri a partir daí. A partir do monte de leitura que a gente faz. No início a gente acha que é coisa demais para fazer, que já estamos trabalhando e temos que ler, ler, ler. Mas, é a partir da hora que você lê, ou que você discute que vai tomando consciência das coisas... Isso foi importante para eu me organizar melhor na escola... Ter mais segurança. Então eu achei que isso foi muito importante.

Nesse sentido, Machado (2000) argumenta que “mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança” (p. 16).

Soares e Teixeira (2006) reiteram que é sob a premissa de que a formação de gestores provoca mudanças na gestão escolar e contribui para a melhoria da educação pública, e pela busca por melhores resultados que o setor público vem desenvolvendo políticas geradoras de questões que hoje dizem respeito à escola e sua gestão, no intuito de garantir a qualidade da educação.

## **Considerações Finais**

Este artigo analisou a prática da gestão escolar e suas relações com a formação de gestores no âmbito do PNEG na UFOP. A análise da narrativa da professora-gestora permite concluir que o curso contribuiu positivamente para o

exercício da função. No que diz respeito às negociações entre a gestora e sua equipe de trabalho, ficou evidente que o processo de democratização vem ganhando força e espaço, uma vez que a narrativa reforça a importância de se levar em consideração os interesses diversos dos distintos atores que fazem parte do universo da escola, especialmente os professores e a equipe pedagógica.

A narrativa enfatiza a relevância da formação em gestão escolar para o desenvolvimento da gestão democrático-participativa na escola e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino e mostra que, embora os avanços sejam visíveis, existe ainda a necessidade de se conscientizar os pais e responsáveis e os membros do Conselho Escolar sobre a dimensão de seu envolvimento para o desenvolvimento e a efetivação do que se pode chamar de gestão democrática nas escolas.

Ainda que essa estratégia metodológica tenha limitações de escopo e abrangência, os dados revelam que a formação continuada de professores-gestores é um dos elementos-chave para que a qualidade da educação pública seja elevada, razão pela qual programas dessa natureza devem ser ampliados e fortalecidos em nível nacional, notadamente nas escolas mais vulneráveis e também nas mais complexas. Da mesma forma, essas ações devem fazer parte de uma política de formação financiada e coordenada pelo MEC, incidindo nos municípios e estados, especialmente aqueles que não têm recursos próprios para formular e custear tais programas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura nº. 05/2005*. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de maio de 2006.

CURY, C. R. J. Formação em política e administração da educação no Brasil. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2, 2001, Braga/PT. *Palestra...* Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.

FERNANDES, C. C. P. *O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais*. 2015, 241 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERNANDES, M. H. L. *A formação do gestor educacional: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006*. 2016, 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2004.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Educação*, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: GASKEL, G.; BAUER, M. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.



LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIMA, L. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p.3-5, fev/jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. Avaliação educacional: novos passos e perspectivas. *Gestão em Rede*. n. 69, p. 12-19, maio, 2006.

LÜCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes\\_da\\_gestao\\_escolar%28livro\\_final%29.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes_da_gestao_escolar%28livro_final%29.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LÜCK, H. (Coord.). *Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação*. Estudo e Pesquisas Nacionais – Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/diretores\\_fundacao\\_vitor\\_civita.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/diretores_fundacao_vitor_civita.pdf)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MACHADO, M. A. M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MARINS, H. O. Gestão escolar: a complexa relação entre a formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. In: FELDMAN, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

OLIVEIRA, B. R. *Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar*. Ouro Preto: UFOP/CEAD, 2012.

OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. A formação continuada de professores da educação básica e o Programa Nacional Escola de Gestores: o Curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Ouro Preto. In: OLIVEIRA, B. R.;

TONINI, A. M. (Org.). *Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores: O Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto*. Juiz de Fora: Editar, 2014.

OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. S. Interação no ciberespaço e formação de professores: análise da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1441-1461, ago./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10078>>.

PARO, V. H. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez., 2010.

PARO, V. H. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, S. F. [et. al.] (Orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Pp 57-73.

PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez Editora, 2015, 128p.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudo em Avaliação Educacional*. v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA*, II, 2006, Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

VIEIRA, G. C.; COSTA, V. S. Contribuições das redes sociais para a EaD: implementação do Plano de Integração em Redes Sociais no Programa Nacional Escola de Gestores na UFOP. In: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Org.). *Educação a Distância e Formação Continuada de Professores: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto*. Juiz de Fora: Editar, 2016.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

ZANARDINI, I. M. S. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. 2006, 173 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 05/2018

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.