

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

MARCOS PAULO DE OLIVEIRA

**O USO ADEQUADO DO TEMPO COMO CATEGORIA DE
AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

JUIZ DE FORA
2015

MARCOS PAULO DE OLIVEIRA

**O USO ADEQUADO DO TEMPO COMO CATEGORIA DE
AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Professor Dr. Luiz Flávio Neubert

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OLIVEIRA, Marcos Paulo de.

O USO ADEQUADO DO TEMPO COMO CATEGORIA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR / Marcos Paulo de OLIVEIRA. -- 2015.
132 f.

Orientador: Luiz Flávio NEUBERT

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Avaliação. 2. Gestão do Tempo. 3. Formação . 4. Planejamento. 5. Gestão Participativa. I. NEUBERT, Luiz Flávio , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS PAULO DE OLIVEIRA

O USO ADEQUADO DO TEMPO COMO CATEGORIA DE AVALIAÇÃO
DA GESTÃO ESCOLAR

***Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
14 / 07 / 2015 .***

Profº Dr Luís Flávio Neubert - Orientador

Membro da banca interna

Membro da banca externa

Juiz de Fora, 14 de julho de 2015

Dedico esta dissertação a todos os gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que, apesar de todas as adversidades, caminham rumo a construção de uma educação pública de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que eu pudesse concluir este mestrado, em especial:

A Deus, pela oportunidade de crescimento não só profissional mas como pessoa humana.

Aos meus pais, Dona Conceição e Senhor Oliveira, pelo esforço e compromisso com a minha educação básica nos primeiros anos de minha vida. Postura esta que me propiciou galgar voos mais altos.

Ao Leandro Pinho, pelo companheirismo e atenção nesta empreitada.

Ao amigo Odair, pela disponibilidade e atenção nos momentos decisivos deste trabalho.

A Helena, pela disponibilidade, atenção e cumplicidade acadêmica.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em especial ao Leandro Ozólio e Sterlaine pelo apoio e companheirismo nos momentos difíceis e desgastantes do período presencial em Juiz de Fora.

Aos meus colegas de mestrado espalhados por este Brasil, em especial a Suzana, Raquel Cordeiro, Lindinalva, Hélia, Rosa, Arminda e Celso. Minha gratidão pelo companheirismo e cumplicidade acadêmica nos momentos tensos e cansativos, além da companhia nos momentos de trabalho, pesquisa e lazer em Juiz de Fora e a distância por meio da plataforma virtual.

Ao Professor Doutor Luiz Flávio Neuber, pela orientação e compreensão da minha pesquisa, desde as discussões na disciplina eletiva até os preparativos para a defesa final.

Aos tutores Priscila e Wallace, pelo profissionalismo, empenho, paciência e compreensão no duro cotidiano da construção de uma dissertação de mestrado.

Aos meus gerentes, Jerry Adriani e Shirley Miranda, pela compreensão e apoio nesta empreitada acadêmica.

Aos meus colegas da Gerência Regional de Educação Norte, pelo companheirismo, atenção e torcida.

Aos gestores escolares da Regional Norte de Belo Horizonte pelo apoio, compreensão e compromisso com a minha pesquisa de campo.

À direção do Colégio Santa Maria – Pampulha, pela compreensão durante os períodos presenciais deste mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela oportunidade de formação e pelo crescimento profissional proporcionado por meio deste mestrado.

“Só sei que nada sei.”

Sócrates

RESUMO

O presente trabalho investigará o uso do tempo na gestão, identificando as demandas das diferentes funções de gestão (financeira, administrativa e pedagógica) no cotidiano do gestor escolar. O uso adequado do tempo na gestão escolar é de extrema relevância para a eficácia das estratégias desenvolvidas pelo gestor à frente do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Uma gestão escolar que tenha como objetivo oferecer educação de qualidade à população deve se sustentar nas atividades-meio funções administrativas e financeiras de modo que estas estimulem e apoiem as atividades fim, estas ligadas diretamente à gestão pedagógica. Dessa inquietação, veio o desejo de investigar o uso do tempo como categoria de avaliação da gestão escolar, de analisar a prática de planejamento do tempo adotada pelos gestores escolares, além de apontar possíveis procedimentos a serem desenvolvidos, a fim de contribuir-se na gestão e conseqüentemente na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das unidades escolares. A presente pesquisa abrangeu os vinte gestores das escolas municipais da Gerência Regional de Educação Norte. A estratégia metodológica utilizada se deu por meio de aplicação de questionário/diário junto ao grupo de gestores especificamente citado. A análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa demonstra que, apesar de haver outros fatores relevantes na obtenção de resultados positivos no desempenho pedagógico das instituições, observa-se que o planejamento pedagógico e o tempo dedicado à gestão pedagógica influenciam na qualidade da gestão e conseqüentemente no desempenho escolar dos alunos. Outra constatação foi a ausência de um planejamento mais eficaz - por parte da Secretaria Municipal de Educação - em relação às reuniões externas em que os gestores são convocados a participar, fato que vem a comprometer parte desta eficácia na gestão escolar.

Palavras-chave: avaliação, gestão do tempo, formação, planejamento, gestão participativa.

ABSTRACT

This study will investigate the use of manager's time, identifying the demands of different management functions (financial, administrative and educational) in the school manager every day. Proper use of time in school management is extremely important in the effectiveness of the strategies developed by the manager in charge of teaching and students' learning process. A school management that aims to provide quality education to the population must sustain support activities, administrative and financial functions, in order to stimulate and support the core activities linked directly to the pedagogical management. From this unrest came the desire to investigate the appropriate use of time as a category of evaluation of school management, analyze the time planning practice adopted by school managers, while identifying possible procedures to be developed in order to contribute to the management and consequently improving teaching and learning process of students in school units. This survey has covered twenty managers of municipal schools in the Northern Regional Education Management. The methodological strategy was based on questionnaire/diary with the group of managers specifically cited. The analysis of data obtained by the research instruments shows that, despite recognizing other relevant factors in achieving positive results in the educational performance of institutions, it is observed that the educational planning and the time devoted to educational management influence the quality of management and consequently the results of academic performance of students. Another conclusion was to the absence of more effective planning by the Department of Education regarding external meetings in which managers are invited to participate. This fact contributes to the loss of part of this effectiveness in school management.

Keywords: evaluation, time management, training, planning, participatory management.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF/88 – Constituição Federal Brasileira de 1988
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
GERED-N – Gerência Regional de Educação Norte
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
INEP – Instituto Nacional Educação e Pesquisa
IQVU – Índice de Qualidade de Vida Urbana
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
PAP – Projeto de Ação Pedagógica
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica
RME/BH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SAEB – Sistema de Avaliação Educação Básica
SARMU-N – Secretaria de Administração Regional Municipal Norte
SGE – Sistema de Gestão Escolar
SICEI – Sistema de Cadastramento da Educação Infantil
SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regionais Administrativas de Belo Horizonte.	30
Figura 2: Mapa da Linha Verde e o vetor norte de BH.....	33
Figura 3: Dimensões da gestão com foco no projeto político pedagógico.....	73
Figura 4: Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição do tempo dos gestores nas diferentes funções da gestão nas escolas da GERED-N.	83
Quadro 2: Quadro comparativo entre os métodos 5W e 2H.	101
Quadro 3: Formação específica aos gestores da RME-BH.	103
Quadro 4: <i>Reestruturação do Sistema Agenda Unificada</i>	104
Quadro 5: Oficinas de trocas de experiências sobre planejamento pedagógico estratégico.	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de experiência dos gestores na gestão escolar	81
Gráfico 2: Distribuição do tempo do gestor nas diferentes funções da gestão escolar.....	84
Gráfico 3: Percepção do gestor quanto ao tempo demandado nas funções de gestão.....	85
Gráfico 4: Distribuição do tempo na gestão por gestor/desempenho escolar na GERED-N.....	89
Gráfico 5: Evolução do IDEB das escolas 06 e 07 GERED-N.....	90
Gráfico 6: Proporção de alunos matriculados por escola na GERED-N.....	93
Gráfico 7: Proporção de números de professores e funcionários lotados por escola na GERED-N.....	94
Gráfico 8: Funcionamento das escolas por turno escolar na GERED-N.	95
Gráfico 9: Tempo gasto na jornada de trabalho semanal dos gestores escolares da	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil quantitativo dos profissionais da RME/BH	27
Tabela 2: Perfil dos estudantes da RME-BH.....	28
Tabela 3: Quantitativo de alunos/professor nas escolas da regional norte	34
Tabela 4: Quantitativo de alunos/professor nas UMEIs da Regional Norte.....	35
Tabela 5: Escolas da Regional Norte IDEB -2013/anos iniciais	37
Tabela 6: Resultados de desempenho e participação por regional - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental/2013.	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO E A GESTÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE.....	23
1.1 PANORAMA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE.....	23
1.2 A OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL NO VETOR NORTE DA CAPITAL MINEIRA.....	31
1.3 O TEMPO DO GESTOR ESCOLAR.....	39
1.4 A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO LEGAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	40
1.5 MÉTODO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	44
2 OS DESAFIOS E AVANÇOS NA GESTÃO DO TEMPO.....	46
2.1 AS DIVERSAS FACETAS DA GESTÃO ESCOLAR.....	46
2.2 A AUTONOMIA ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO ESCOLAR.....	51
2.3 A POTENCIALIZAÇÃO DO TEMPO DE GESTÃO.....	63
2.4 O FOCO NA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	72
2.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	78
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIALIZANDO O TEMPO DA GESTÃO ESCOLAR.....	97
3.1 OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO.....	99
3.2 AS PROPOSTAS DO PAE.....	101
3.2.1 A proposta de formação básica aos gestores.....	102
3.2.2 O Sistema de Agenda Unificada.....	103
3.2.3 A oficina de trocas de experiências.....	105
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

O uso adequado do tempo na gestão escolar é de extrema relevância para a eficácia das estratégias desenvolvidas pelo gestor à frente da gestão do processo de ensino e aprendizagem. A gestão escolar na rede pública de educação no Brasil atualmente é de grande complexidade, uma vez que o cotidiano do gestor se divide entre as funções administrativas e financeiras e a gestão pedagógica da escola.

A oferta de um serviço de educação de qualidade à comunidade exige do gestor uma atenção especial às demandas pedagógicas; porém, há de se ressaltar que o bom domínio das questões meio, como as demandas financeiras e administrativas, está ligado à atividade maior de uma instituição de ensino - que são as questões pedagógicas.

Buscando compreender essa questão, define-se como objetivo maior deste trabalho identificar as demandas das diferentes funções de gestão (financeira, administrativa e pedagógica) no cotidiano do gestor escolar. Definem-se, ainda, como objetivos específicos:

- (i) Descrever o contexto da gestão escolar, abrangendo suas diferentes demandas;
- (ii) Analisar a prática do planejamento do tempo por parte destes gestores específicos;
- (iii) Instruir propostas para a potencialização do tempo de gestão, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem nas vinte escolas municipais da Regional Norte de Belo Horizonte.

Por meio da atuação direta do pesquisador na Gerência de Educação Norte, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte SMED/BH, que veio o desejo de investigar “o uso adequado do tempo como categoria de avaliação da gestão escolar”, analisando a importância do planejamento do tempo pelos 20 gestores que estão à frente das vinte escolas municipais que compõem a Gerência Regional de Educação Norte – GERED-N, no município de Belo Horizonte, identificando os problemas e entraves que dificultam uma melhor gestão do tempo e apontando estratégias voltadas para uma maior eficácia na gestão escolar.

No dia a dia de uma escola, é de extrema relevância que o diretor conheça a realidade de sua instituição em todos os aspectos, incluindo aqui as orientações político-pedagógicas da Secretaria de Educação, à qual a sua escola está subordinada, a linha pedagógica da instituição sob sua gestão, o corpo docente, os funcionários, os alunos, as famílias e a comunidade em que a escola está inserida.

Segundo Lück (2003), o gestor escolar tem à sua frente, novas demandas, a fim de que garanta um processo de ensino e aprendizagem competente a seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar, criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência (Lück, 2003, p. 1).

A gestão do tempo é fundamental, também, pois este conjunto complexo de atribuições exige muita destreza, competência e profissionalismo do gestor escolar, para que as “atividades meio” não atinjam relevância maior que as “atividades fim” – as atividades pedagógicas, consideradas como o cerne da gestão de uma instituição de ensino.

Um dos questionamentos levantados neste trabalho é em relação à formação destes profissionais que assumem a função de direção escolar. Muitos assumem a empreitada sem ter a real noção das diversas demandas que permeiam a gestão escolar, inclusive no que se refere à gestão adequada do seu próprio tempo à frente dos desafios cotidianos da escola. Além dos conhecimentos técnicos administrativos e financeiros presentes na gestão das escolas públicas brasileiras.

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH, todos os diretores, para participar do pleito eleitoral que dá acesso à função de diretor escolar, têm que ser necessariamente concursados e habilitados na área de educação com formação superior.

É importante ressaltar ainda que, nos últimos anos, sobretudo com a municipalização dos recursos e a descentralização da gestão pública no Brasil, um forte aporte de recursos e projetos pedagógicos tem chegado às escolas públicas brasileiras. Tais projetos vêm se aprimorando e vêm se tornando parte da rotina escolar impactando o número de profissionais sob a gestão da escola, aumentando a diversidade de programas e projetos em funcionamento na instituição, além de congestionar os trâmites burocráticos que a escola terá que percorrer, para se ter acesso aos recursos financeiros necessários à manutenção dos projetos implementados.

Libâneo (2003) defende que o modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos. Segundo o autor, embora as escolas não sejam iguais, o que impossibilita o estabelecimento de regras e procedimentos organizacionais de formato homogêneo a todas as escolas, as pesquisas contribuem para a indicação de características organizacionais que irão contribuir para uma gestão mais eficaz podendo contribuir para a compreensão do funcionamento delas, considerados os contextos e as situações escolares específicas.

O autor ainda afirma que o perfil do diretor e da gestão escolar é um conjunto de aspectos que se interagem com outros aspectos responsáveis pelos resultados escolares, mas não deixam de ser variáveis importantes para a compreensão dos resultados estudantis, compreendendo este como desempenho acadêmico, que está fortemente atrelado a outros condicionantes como, por exemplo, de ordem social, familiar entre outros.

Segundo Libâneo (2001), a direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. Para ele, o significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. A direção escolar ultrapassa a mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois a gestão escolar está ligada a uma definição de viés educativo, uma tomada de posição em face de objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade. A escola é vista como figura mediadora no contexto social influenciando na formação da cidadania do educando. Por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

Libâneo (2001) ainda destaca que não se pode dizer com isso que o sucesso da escola se limita unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa centralizadora, na qual o diretor centraliza todas as decisões.

Entretanto, trata-se de entender o papel do diretor como um líder cooperativo, alguém que consegue atrair as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular também a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. Para o autor, o diretor não pode se restringir apenas às questões administrativas e financeiras.

Há de se ressaltar a experiência profissional do pesquisador deste trabalho na condução da pesquisa e a sua proximidade com o objeto de estudo, já que atua a mais de quatro anos na gestão pedagógica de projetos da SMED-BH, mais especificamente na GERED-N, onde se pôde constatar parte da rotina que permeia o cotidiano da gestão escolar.

A SMED-BH vem implementando uma série de estratégias na área de educação básica. Tais iniciativas como o Programa Escola Integrada - PEI, Programa Escola Aberta, Educação de Jovens e Adultos (Juvenil e Múltiplas Idades) - EJA, inclusão da pessoa com necessidades especiais, Projeto de Intervenção Pedagógica - são importantes aliados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da RME-BH. Tais projetos e programas impactam diretamente a gestão escolar, nos planos administrativos, financeiro e principalmente pedagógico, tendo em vista a diversidade do público-alvo, as formações específicas de cada projeto e o corpo docente específico que atua nos respectivos seguimentos.

Ao analisar questões sobre a gestão escolar, Libâneo (2001) pontua que há a expectativa de que o gestor escolar possua uma visão holística do contexto da instituição de ensino em que está inserido e de que sua atuação apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. O diretor coordena, organiza e gerência todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas.

Além disso, espera-se que o gestor atenda ao que está estabelecido na legislação vigente, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores dos sistemas de ensino e às decisões no âmbito da escola, assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. (LIBÂNEO, 2003).

Inicialmente o autor destaca que a gestão pedagógica é a essência de qualquer escola, uma vez que a prática pedagógica está diretamente ligada ao objetivo final de uma instituição de ensino, qual seja, promover a aprendizagem e a formação dos alunos. A partir disso, todas as outras esferas de gestão subsidiam a

gestão pedagógica e são, por conseguinte, consideradas meios para se atingir um fim maior: o processo de ensino e aprendizagem.

Heloísa Lück (2009) destaca ao discorrer sobre a gestão escolar que é importante não esquecer que a gestão pedagógica, afinada com as suas atribuições, é aquela capaz de criar na escola um ambiente estimulante e motivador, orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.

Segundo a autora um dos desafios de uma gestão é orientar a integração horizontal e vertical de todas as estratégias pedagógicas propostas no projeto pedagógico além de estar alinhada de forma contínua com a contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade envolvendo de forma ativa os diversos atores do contexto escolar.

A gestão administrativa da escola compreende zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção. Esses são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realidade de processo pedagógico de qualidade.

A função administrativa não deve ser a razão central do trabalho do diretor. Este deve organizar um bom planejamento para que sua equipe o execute de maneira eficiente, cumprindo as tarefas no prazo estipulado. O diretor deve se dedicar prioritariamente às funções pedagógicas da escola, as quais, normalmente, em face da demanda existente, acabam ficando em segundo plano.

Destaca-se aqui, como função relevante do gestor escolar, a administração de um forte aporte de recursos financeiros e estruturais com vistas à concretização da política educacional do município. Tal função caracteriza o viés de responsabilização e desconcentração, que emerge com o processo de descentralização, a ser analisado no segundo capítulo desta dissertação.

A gestão financeira da escola - a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar, oriundos da Constituição Federal de 1988 e da edição da LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira¹ - favoreceu a resolução de

¹ No decorrer da história do Brasil, essa é a segunda vez que o sistema educacional conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 ratifica o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

muitos de seus problemas de consumo, manutenção e reparos, haja vista os repasses de recursos feitos pelos governos estadual e federal. Todavia, todo diretor passou a assumir a responsabilidade pela gestão financeira desses recursos variados, advindos de fontes diversas, mas que precisam ser geridos de forma colegiada.

A gestão financeira, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação e vem se tornando cada dia mais crescente. Assim, um dos pontos a ser investigado neste trabalho, é saber como os diretores escolares estão gerenciando o seu tempo de gestão em funções tão complexas.

Para melhor compreensão da pesquisa, importa assinalar que a dissertação está subdividida em três capítulos. No primeiro, faz-se o detalhamento do caso de gestão a partir da experiência profissional do pesquisador e de elementos trazidos pelos instrumentos de pesquisa. Para isso, apresenta-se o panorama da RME/BH, destacando elementos de sua política educacional.

Na primeira seção desta dissertação ressalta-se a contextualização sócio econômica da Regional Norte de Belo Horizonte - onde se encontra o recorte deste estudo - abrangendo as vinte escolas municipais da Regional Norte de Belo Horizonte e a atual situação da prestação do serviço de educação pública prestado nesta regional.

O primeiro capítulo deste trabalho traz o estudo de caso abordado, dando-se ênfase na gestão do tempo por parte dos gestores escolares e a implicação desta estratégia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, expõe-se a sistemática do processo de acesso à função de diretor escolar, relacionando-a com a análise da respectiva legislação vigente sobre a função em questão.

No segundo capítulo, sob a luz do referencial teórico utilizado, destacam-se e apresentam-se alguns fatores que atuam diretamente e indiretamente na gestão de uma escola e a interação das demandas administrativas, financeiras, políticas e pedagógicas, além do levantamento de dados quantitativos junto aos gestores.

Tal estratégia contou com a aplicação de um questionário/diário no qual os gestores apresentam algumas informações quantitativas da instituição de ensino além de informações qualitativas sobre a sua prática da gestão escolar e, em um segundo momento, com o preenchimento do diário do tempo de gestão, no qual registram a sua rotina diária no decorrer de uma semana de trabalho, demonstrando a sua utilização/gestão do tempo no cotidiano escolar.

Ainda nesta seção da pesquisa, é apresentada a análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa, avançando-se para a tabulação e a análise qualitativa dos dados, que foram de extrema relevância para a terceira parte do trabalho.

No terceiro capítulo, propõem-se, sob a luz da realidade constatada e do referencial teórico utilizado, estratégias de intervenção educacional no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Tais estratégias compõem o Plano de Ação Escolar que foi concebido em três propostas, sendo elas:

- (i) Formação básica aos gestores escolares da RME-BH;
- (ii) Reestruturação do Sistema Agenda Unificada,
- (iii) Oficina de trocas de experiências em gestão e planejamento pedagógico.

Finalmente, nas considerações finais da pesquisa, são apresentadas perspectivas além das propostas do plano de ação, a fim de contribuir na avaliação e na redefinição de uma política pública eficaz, na área de gestão escolar na RME-BH.

1 A ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO E A GESTÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE.

Nesta fase inicial da pesquisa, apresenta-se o contexto social, político e pedagógico que permeia o caso de gestão relacionado à administração do tempo na gestão escolar. Em seguida, aborda-se mais enfaticamente o panorama da Regional Norte de Belo Horizonte, onde se encontra o recorte desta pesquisa. Aborda-se ainda a questão do tempo do gestor escolar perpassando pelas atribuições legais estabelecidas pela SMED-BH e pela relevância da prática e dos impactos do planejamento na gestão escolar, além de apresentar os métodos de pesquisa adotados no presente trabalho.

1.1 Panorama da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Apesar de Belo Horizonte² ter sido uma cidade planejada, alguns prédios que originalmente estavam reservados para funcionamento de escolas foram utilizados para outros fins, logo após a sua inauguração. O prédio do Ginásio foi ocupado, em 1898, pelo Tribunal da Relação e demais departamentos do Fórum. Somente em 1906, o prédio recuperou seu objetivo inicial, com a implantação da Escola Normal da Capital, atual Instituto de Educação de Minas Gerais (BH 100 ANOS, 1996).

O início da constituição da RME/BH se confunde com a história de Belo Horizonte e está marcado pela conquista da autonomia política das cidades brasileiras. No final dos anos quarenta, mais precisamente no ano de 1947, a Constituição Federal vigente, de 1946, definia em seu Art. 128, a colaboração do município na manutenção dos serviços de assistência educacional, de modo a assegurar condições satisfatórias aos alunos necessitados (MIRANDA, 1998).

Na construção do processo de atendimento do serviço de educação pública na cidade de Belo Horizonte autora ainda destaca a municipalização da educação

² De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, Belo Horizonte possui aproximadamente dois milhões, quatrocentos e oitenta mil habitantes distribuídos em trezentos e trinta e um quilômetros quadrados. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2014.

pública nos anos noventa. Órgãos como o Conselho Municipal de Educação - CME³ propiciaram aos atores locais a prática do planejamento da educação municipal, na estruturação e qualificação da educação local, bem como na articulação de todas as iniciativas educacionais. Ou seja, a existência de CME pôde significar controle social e político das ações do Estado pela sociedade civil, em decorrência de sua composição plural.

O CME é o órgão colegiado representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à SMED/BH e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora e competência normativa, constituindo-se em órgão de Estado, mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todo o município.

A RME/BH é estruturada tendo como eixo norteador a CF/88 – Constituição Federal Brasileira de 1988⁴, em que é clara a noção de que a educação é um direito social do cidadão e um dever do Estado. Segundo a LDB, é de responsabilidade dos municípios a oferta de Ensino Público Infantil e de Ensino Público Fundamental, ficando o Ensino Público Médio a cargo dos Estados e o Ensino Público Superior, da Federação. Atendendo a essa premissa, o município de Belo Horizonte, desde os anos de 1989, através da Lei Orçamentária Anual, destina anualmente, cerca de 30% do orçamento municipal à Educação.

A política adotada na RME-BH é a de inclusão social com o objetivo de atender a todos, inclusive aos alunos de baixa renda em risco social além daqueles que possuem algum tipo de deficiência.

³ O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME/BH - é órgão colegiado e permanente do Sistema Municipal de Ensino - SME - política e administrativamente autônomo, tem caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência. Foi criado pela Lei nº 7543, de 30 de junho de 1998, que também instituiu o SME/BH com o objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar na definição de diretrizes da educação no âmbito do sistema, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=cme>

⁴ A Constituição Federal de 1988 é conhecida também como a carta magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes entre deputados e senadores à época, e trata-se da sétima na história do país desde sua independência. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou quase que imediatamente o apelido de constituição cidadã, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania, dentre eles o acesso a educação de qualidade para todos.

O município de Belo Horizonte conta com Conselhos e Programas específicos no intuito de manter o diálogo com a sociedade, buscando profissionais qualificados escolhidos pela própria comunidade para os cargos de direção e vice-direção de escola.

Quanto às etapas de formação escolar, a SMED-BH apresenta quatro etapas de formação escolar: o ciclo básico (Educação Infantil), o 1º, 2º e 3º ciclos (Ensino Fundamental). Nestas etapas o tempo escolar é flexível, respeitando-se os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos.

A RME/BH, além de ofertar a educação básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a modalidade da EJA, ainda desenvolve uma série de programas e projetos nas Escolas Municipais, como o objetivo maior de garantir uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem de nossos estudantes.

São exemplos destas estratégias pedagógicas: Programa Escola Integrada⁵; Programa Escola Aberta; Escola de Férias; Programa Família Escola; Pró-jovem; BH para crianças; Bolsa Escola Municipal; Projeto de Ação Pedagógica – PAP; Programa Rede pela Paz; Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP; Programa de Aceleração de Estudos – Floração⁶ e o Programa Entrelaçando⁷.

Além destas iniciativas, as escolas ainda contam com outros programas estaduais e federais que atuam na melhoria da qualidade da educação. Na esfera das unidades escolares, tais programas atendem a um público bem diferenciado, variando de crianças, adolescentes, jovens e até o público adulto. Dependendo do perfil da escola e da comunidade onde a instituição está inserida, estes programas ocorrem simultaneamente em um mesmo espaço, o que demanda da gestão uma agenda pedagógica intensa, diversificada e bem planejada a frente de tais estratégias, que

⁵ O Programa Escola Integrada integra a política educacional do município de Belo Horizonte onde o principal eixo norteador é a extensão do tempo de aprendizagem para estudantes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. Os estudantes passam a ter, além das quatro horas e trinta minutos no ensino regular, onde estão matriculados, mais quatro horas e trinta minutos no contra turno, onde são desenvolvidas atividades de esportes, artes, informática, reforço escolar, dentre outras. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0> Acesso em: 17/11/2013.

⁶ O Programa de Aceleração de Estudos da SMED-BH, o Floração, surgiu da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Fundação Roberto Marinho em dezembro de 2009. Destinado aos jovens de 15 a 19 anos com defasagem idade/ano de escolarização, que se encontram matriculados na RME/BH, o programa oportuniza ao estudante a conclusão do Ensino Fundamental.

⁷ O Projeto Entrelaçando atende como público alvo os pré-adolescentes e adolescentes matriculados nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) que se encontram fora da faixa etária prevista para os anos correspondentes destes ciclos. A intenção pedagógica deste projeto é de corrigir a distorção idade/ano do ciclo permitindo a inserção deste estudante no ciclo de formação adequado à sua idade.

irão se desenvolver simultaneamente com o funcionamento do ensino regular, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

Vale ressaltar que a oferta dos diversos programas desenvolvidos nas escolas municipais da RME-BH, como o PEI, não é discutida com a gestão escolar. Os programas chegam à escola como uma diretriz do plano de metas do governo municipal.

Tendo em vista a política educacional adotada na RME/BH, na qual a organização do corpo docente está pautada na proporção de 1,6⁸ professor por turma registrada na instituição de ensino, tal aporte de servidores lotados em cada escola permite aos gestores escolares um panorama mais confortável do que o de muitas redes de ensino público no Brasil. Isso quer dizer que para cada dez turmas, sempre haverá dezesseis profissionais concursados, pedagogos ou licenciados em áreas do conhecimento disponíveis na escola, o que permite que sempre haja professores fora da sala de aula, realizando planos e reuniões pedagógicas em sua jornada normal de trabalho.

Neste contexto organizacional, estão incluídos os cargos de diretor e vice-diretor escolar, além das coordenações pedagógicas e de turno, cargos estes que compõem a equipe de gestão pedagógica de cada escola.

Em relação às avaliações de nível federal, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁹, a RME/BH apresenta significativa melhoria em relação ao último índice, superando quase todas as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para Belo Horizonte. No ano de 2011, a RME/BH alcançou o índice de 5,6 (4% acima da meta) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,5 (10% acima da meta) para os anos finais, já alcançando as metas do Ministério previstas para 2013.

⁸ Na RME-BH o índice 1,6 está atrelado ao quantitativo de professores por turma em uma escola. Tal montante de servidores permite a instituição de ensino compor outras frentes de trabalho além da docência em sala de aula como coordenação pedagógica, coordenação de turno, secretaria, direção e vice-direção escolar.

⁹ O IDEB é O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. INEP - <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

Outro índice relevante foi à redução da reprovação por frequência dos alunos (que alcançou 3,8% em 2011, em comparação com 4,2% em 2008) e do índice que mede a distorção idade/ciclo.

Com base no censo escolar de 2014, a RME/BH é formada por 189 escolas, 10.635 professores municipais que garantem o ensino a 166.842 alunos matriculados no Ensino Fundamental; 3.066 professores municipais de educação infantil distribuídos em 74 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) que atendem a 21.826 crianças; 42 bibliotecários coordenam as bibliotecas das escolas municipais e os trabalhos dos 488 auxiliares de biblioteca.

Os professores recebem por habilitação, independentemente do nível de atuação. A cada três anos, são submetidos à avaliação de desempenho, que proporciona ao profissional progressão na carreira.

Outro fator levado em consideração é a continuidade dos estudos, como especializações, mestrado e doutorado, que garantem também progressão na carreira do magistério no município com acréscimo salarial.

Para atender a essa população, a RME/BH conta com um considerável quadro de profissionais na área de educação para atender a demanda do serviço de educação pública do município.

Tabela 1: Perfil quantitativo dos profissionais da RME/BH

Cargos	Total
Professores municipais	10.635
Professores municipais de educação infantil	3.066
Pedagogos	142
Bibliotecários	42
Auxiliares de biblioteca	488
Auxiliares de escola	482
Auxiliares de secretaria	708
Total de servidores	15.563

Fonte: SMED/2014

É importante esclarecer que além da progressão da carreira no magistério por formação, o plano de carreira dos servidores municipais em educação conta com uma avaliação de desempenho que é realizada anualmente, onde se o servidor avança na progressão de três em três anos.

A avaliação citada é a mesma utilizada para os demais professores estáveis para progressão profissional e ocorrem com a mesma periodicidade. A SMED/BH não

faz um acompanhamento sistemático desses profissionais, essa forma, a Secretaria de Educação perde a oportunidade de capacitar o professor iniciante e de avaliar adequadamente o seu desempenho. Destaca-se aqui o forte corporativismo existente neste processo onde não é realizado um processo avaliativo de fato perdendo a oportunidade de uma formação e crescimento profissional.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2012), o processo de avaliação deve ser realizado periodicamente e os resultados devem ser apresentados aos servidores, garantindo-lhes o direito de contraditar e defender-se quanto aos conceitos recebidos. Dessa forma, a avaliação de desempenho pode se tornar uma oportunidade de diálogo formador entre a Administração e os servidores, uma vez que ele possibilita a realização de intervenções, a fim de se aperfeiçoar ao serviço público em questão.

Em Belo Horizonte, segundo dados do IBGE, cerca de quinhentas mil pessoas residentes na cidade tem idade entre 4 a 17 anos. Essa parte da população encontra-se na faixa etária própria para frequentar a Educação Básica.

A tabela 2 traz informações relativas ao quantitativo de estudantes atendidos pela a RME-BH, distribuídos pelos diferentes setores educacionais desta rede de ensino.

Tabela 2: Perfil dos estudantes da RME-BH

Setor de Educação	Nº de estudantes
Educação Infantil rede própria	31.349
Educação Infantil rede conveniada	22.915
Ensino Fundamental	116.348
Educação de Jovens e Adultos	17.676
Total	188.288

Fonte: SMED-BH

O órgão central responsável por esse gerenciamento é a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) que, por meio de suas gerências e coordenações desenvolve, implementa, monitora e avalia as políticas públicas educacionais no município de Belo Horizonte.

A SMED/BH conta com o apoio de GEREDs que funcionam nas regionais administrativas da cidade. Em cada uma dessas gerências, há um gerente educacional, um gerente pedagógico, um administrativo e um gerente do Programa

Família Escola¹⁰. A gerência pedagógica regional conta com uma equipe de acompanhantes que *in loco* auxiliam, verificam, monitoram e avaliam a implementação e o desenvolvimento das políticas emanadas pelo órgão central nas instituições escolares municipais.

Além das secretarias municipais temáticas, o município de Belo Horizonte é subdividido administrativamente em nove regionais, sendo elas: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

A figura 1 apresenta a localização da regional norte no contexto espacial de Belo Horizonte.

¹⁰ A Gerência do Programa Família Escola atua em cada uma das GEREDs situadas em cada uma das regionais do município com o intuito de monitorar a frequência dos estudantes além de um trabalho conjunto com a área da saúde na escola e com o Conselho Tutelar na proteção dos direitos da criança e adolescente.

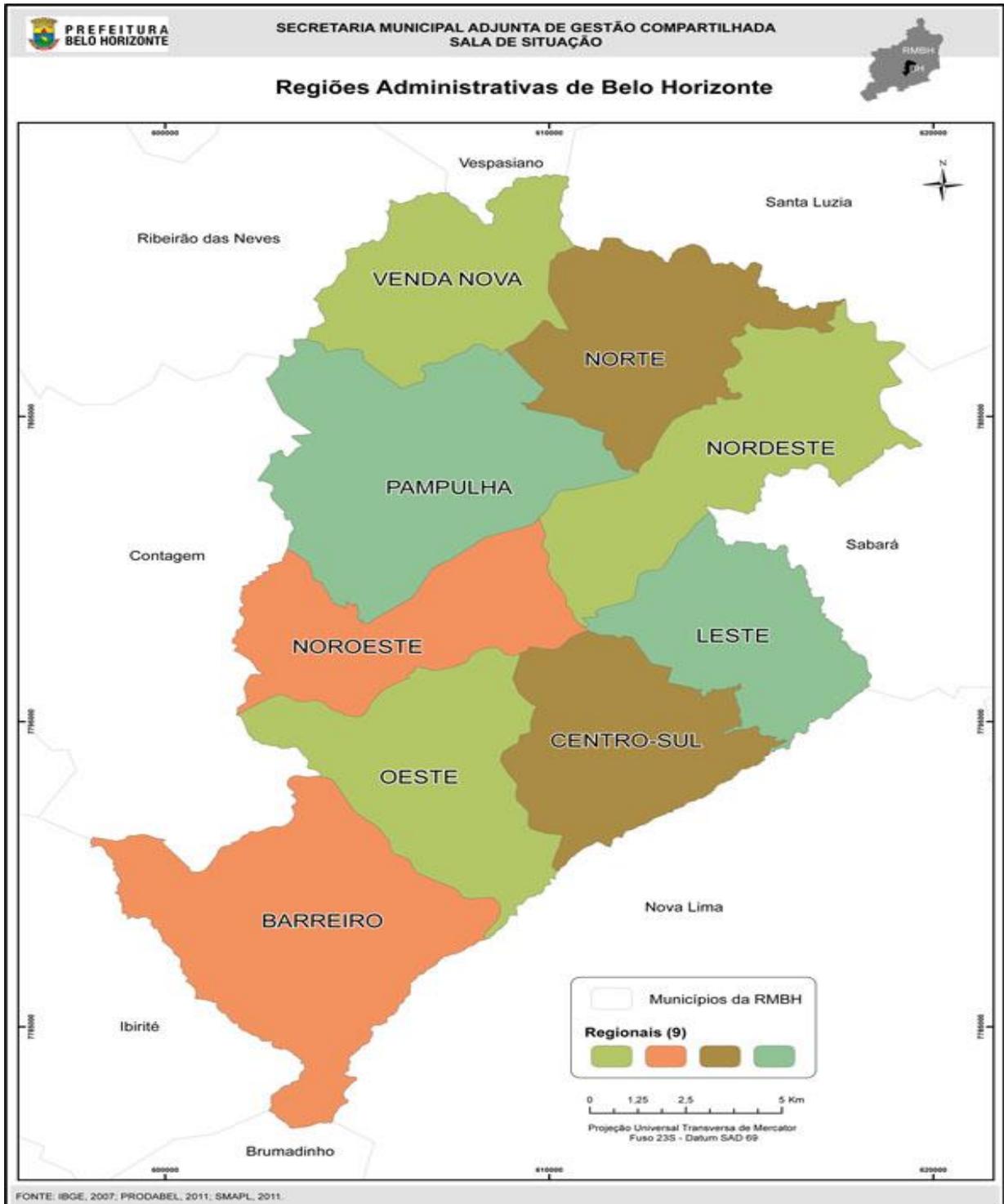


Figura 1: Regionais Administrativas de Belo Horizonte.

Fonte: IBGE, 2007; PRODABEL, 2011.

A sessão a seguir irá tratar das peculiaridades sociais que contextualizam a realidade das escolas da região.

1.2 A oferta da educação pública municipal no vetor norte da capital mineira.

A Regional Norte do município de Belo Horizonte, por meio da GERED-N, conta com uma infraestrutura considerável no setor de educação, que têm expandido a oferta do serviço na área de educação infantil. Tal expansão têm sido concretizada nas recentes inaugurações das UMEIS – Unidade Municipal de Ensino Infantil em diferentes pontos desta regional e no município de BH em geral.

O território de tal regional é limítrofe com o os municípios de Vespasiano, Santa Luzia e faz fronteira com as regionais Nordeste, Pampulha e Venda Nova. A região é formada por 45 bairros e vilas e nela existem vinte escolas municipais, dezesseis Unidades Municipais de Educação Infantil e vinte creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH. É considerada uma região de contrastes, uma vez que é composta por bairros com melhor infra-estrutura urbana, onde moram pessoas com maior poder aquisitivo, e na sua grande maioria, por bairros e vilas com condições precárias de moradia caracterizando pelo contexto das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros.

Segundo o Índice de Qualidade de Vida Urbana¹¹ (IQVU) - um dos instrumentos de planejamento da PBH - os dados registrados em 2012 demonstram que uma grande parcela da população desta regional se encontra em risco social, típico das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, marcados pela alta desigualdade socioeconômica e conseqüentemente pela exclusão sócio espacial da população menos assistida no território.

E é justamente aí que as demandas sociais em relação ao papel do estado ficam latentes. Conseqüentemente, a busca por direitos básicos, tão bem declarados pela nossa Constituição de 1988, se torna maior por parte desta parcela da população historicamente menos assistida no acesso e na obtenção de serviços de educação básica de qualidade.

¹¹ Este índice é utilizado como critério para distribuição dos recursos do Orçamento Participativo. O IQVU possui uma complexidade tendo em vista que é composto por trinta e oito indicadores que quantifica a desigualdade espacial no interior do espaço intra-urbano da cidade. A partir destas informações destaca-se o acesso e disponibilidade dos bens e serviços, apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos e expressando, em números, a complexidade de fatores que interferem na qualidade de vida dos diversos espaços de Belo Horizonte. Este importante instrumento avalia a quantidade e a qualidade da oferta de bens e serviços públicos e privados no espaço intra-urbano, sendo composto por indicadores passíveis de atualização em um curto intervalo de tempo (anuais ou bienais). As fontes de alimentação de dados para o cálculo IQVU são oriundas dos próprios órgãos municipais e dos prestadores de serviços públicos.

No geral, devido ao seu crescimento desordenado, a região abriga uma população carente, habitando em áreas de risco e de vulnerabilidade social. Diante da ausência de serviços essenciais, como rede esgoto e energia elétrica, e da precariedade das moradias, a PBH criou muitos conjuntos habitacionais na região, a partir da década de 1970. A priori eles foram construídos para abrigar a população de baixa renda oriunda de outras partes da cidade e os trabalhadores das novas indústrias construídas na região e em Santa Luzia (RIBEIRO, 2011).

A ocupação da Regional Norte acontece de forma gradativa, pois a região configura-se como zona de expansão de Belo Horizonte, onde se encontra um quadro de contrastes: de um lado bairros com população de melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana, e de outro, bairros e vilas com população carente, que oferecem aos seus moradores condições mínimas de moradia.

A partir da análise do mapa do vetor norte de Belo Horizonte (figura 02) ressalta-se que, nos últimos anos, tal região vem passando por um intenso processo de desenvolvimento urbano com a implantação da Linha Verde, que interliga a capital aos municípios do vetor norte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sobretudo ao Aeroporto Internacional Tancredo Neves, localizado no município de Confins¹². A região vem recebendo um forte aporte urbano viário e simultaneamente intensificando o processo de especulação imobiliária com investimentos imobiliários, que impactam a demanda por serviços públicos, dentre eles a educação básica.

¹² O município de Confins está localizado ao norte de BH, onde se localiza o aeroporto Internacional da cidade que nos últimos anos polarizou um crescimento imobiliário significativo na região atraindo um polo de crescimento no vetor norte da capital mineira.

A figura 2 ilustra a localização estratégica que a Regional Norte ocupa na distribuição espacial da cidade de Belo Horizonte.



Figura 2: Mapa da Linha Verde e o vetor norte de BH.

Fonte: Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais – CODEMIG/2013

Em cada uma destas regionais, há uma Gerência de Educação – GERED, responsável pela orientação, supervisão e coordenação do funcionamento das escolas municipais, pela execução de programas, pela aplicação de métodos e processos educacionais e pela condução de atividades pedagógicas. Além de definir as prioridades locais a fim de implementar as solicitações dos usuários da RME/BH, tal gerência é responsável por atender também às inúmeras reivindicações e sugestões do serviço na área de educação.

Na próxima seção, será feita a contextualização da Regional Norte de Belo Horizonte, região na qual se localiza o foco de investigação deste trabalho.

Na tabela 3, é destacado o quantitativo de alunos atendidos na Regional Norte pela RME – BH.

Tabela 3: Quantitativo de alunos/professor nas escolas da regional norte

Escolas	Ensino Fundamental	EJA	Floração	Infantil	Inclusão	Nº professores	
						Efetivos	Extensão
EMAVM	841	146	-	-	34	52	17
EMDLRA	503	-	-	-	10	32	04
EMCAC	723	-	-	-	16	39	12
EMFF	469	-	-	-	11	25	08
EMFC	756	119	61	-	20	52	06
EMFMG	822	-	37	43	23	56	14
EMHP	849	192	-	-	25	52	16
EMHJS	922	101	50	-	36	53	19
EMHRM	1.054	-	50	-	20	55	11
EMJF	570	131	18	106	15	50	13
EMJMM	600	90	25	-	41	50	05
EMJSL	489	192	21	-	19	39	15
EMMS	351	73	-	-	5	26	09
EMMAU	267	77	-	-	6	22	08
EMPDA	766	113	-	-	20	49	15
EMRCV	630	91	-	-	18	38	12
EMSN	629	-	-	-	11	38	05
EMSHA	536	73	-	-	9	38	07
EMSM	822	136	-	-	15	46	23
EMTC	556	-	23	-	18	34	06
TOTAL	13.155	1.394	285	149	372	846	225

Fonte: GERED-N/2014

Percebe-se que grande parte do quadro de professores é oriunda de extensão de jornada. Tal situação se dá quando um professor regularmente inserido na RME-BH se disponibiliza a trabalhar em jornada extra, não necessariamente em sua escola de lotação. Vale ainda ressaltar que este profissional não possui estabilidade nesta outra jornada de trabalho, podendo perdê-la a qualquer momento, por motivo de lotação, por posse de novo professor ou em atendimento de mudança de lotação.

Aqui se resalta um procedimento que impacta a gestão pedagógica da escola que, em parte considerável do corpo docente da escola, não poderá contar

com a continuidade deste profissional, em extensão de jornada, no ano seguinte e nem mesmo durante o próprio ano letivo de trabalho. Tal situação compromete a formação de uma equipe pedagógica, tendo em vista a rotatividade de profissionais nas equipes de um ano para outro ou até mesmo durante o mesmo ano letivo. Este é um fator preponderante na questão do uso do tempo, tendo em vista que equipes instáveis impossibilitam um planejamento eficaz em longo prazo.

Destaca-se ainda o crescente número de atendimento aos alunos com deficiência nas escolas, o que demanda da escola uma atenção estrutural e pedagógica nesta oferta de serviço. Outra análise pertinente, a partir do quadro 02, é a heterogeneidade nos perfis de escola na Regional Norte: grande parte atua em todas as modalidades de ensino, ao passo que algumas escolas se limitam ao atendimento da fase inicial do Ensino Fundamental. Tal diversidade deve-se às características de cada comunidade na qual a escola está inserida.

Um fator relevante a ser observado no cotidiano da escola é fluxo escolar, que pode ser compreendido como a movimentação das matrículas de um ano para outro, acompanhando a evolução dos estudantes nos anos/ciclos posteriores de sua vida estudantil.

Na gestão do fluxo escolar de 2014 para 2015, grande parte das escolas ampliou a diversidade de oferta nas modalidades de ensino, tendo em vista a demanda da comunidade.

Tabela 4: Quantitativo de alunos/professor nas UMEIs da Regional Norte

Unidades Escolares	Infantil	Inclusão	Professores	
			Lotação	Extensão
UMEI JULIANA (EMFMG)	44	8	39	04
UMEI AARÃO REIS (EMHP)	20	12	33	03
UMEI MARIQUINHAS (EMAVM)	86	3	39	05
UMEI JARDIM GUANABARA (EMJF)	34	8	32	08
UMEI BETINHO (EMHJS)	45	19	31	05
UMEI HELIÓPOLIS (EMJMMG)	14	7	35	04
UMEI PRIMEIRO DE MAIO (EMJSL)	32	7	31	05
UMEI SÃO BERNARDO (EMMS)	36	7	28	10
UMEI ZILAH SPÓSITO (EMPDA)	85	9	48	02
UMEI CURUMINS (EMRCV)	99	8	40	02
UMEI VILA CLÓRIS (EMMAU)	71	5	39	05
UMEI MINASLÂNDIA (EMCAC)	25	5	49	04

UMEI JAQUELINE (EMAVM)	74	10	40	00
UMEI GUARANI (EMSN)	26	9	37	11
UMEI PLANALTO (EMTC)	15	-	25	01
TOTAL	906	117	546	69

Fonte: GERED-N/2014.

A partir da tabela 4, destaca-se a vinculação de cada UMEI à sua escola polo. Aqui se realça mais um fator de acúmulo das funções meio do gestor escolar, tendo em vista que a demanda financeira, administrativa e pedagógica da UMEI é centralizada nas contas da escola. Assim a responsabilidade pela gestão da escola inclui as UMEI(s) vinculadas a esta gestão. O diretor da escola contará com um cargo de vice-diretor que o auxiliará na gestão específica da UMEI, tendo em vista que é um seguimento específico o que demanda formação adequada a esta etapa do ensino básico. Vale ressaltar ainda que este é o seguimento que mais se expande na educação municipal de Belo Horizonte, em atendimento ao que determina a LDB, quanto à responsabilidade do município na oferta do ensino infantil.

Um importante indicador para contextualizar e analisar de forma mais eficaz a educação básica ofertada nas instituições de ensino desta regional é o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Tal índice foi criado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB para todo o país, e a Prova Brasil atuando em âmbito municipal.

O IDEB é um importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação, na medida em que é utilizado como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, sobretudo na educação básica, avaliando estratégias de gestão e a qualidade do ensino de modo geral.

O PDE estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade, comparável a dos países desenvolvidos. Tal índice compõe um importante indicador sobre a gestão da instituição de ensino, e no enfoque do presente trabalho será relacionado com o uso do tempo do gestor à frente dos desafios do cotidiano escolar.

Tabela 5: Escolas da Regional Norte IDEB -2013/anos iniciais

Escola	IDEB observado no 5º ano					IDEB observado no 9º ano				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
EMAVM		4.0	5.1	4.6	5.5			4.5	3.9	4.4
EMCAC	4.9	4.8	5.7	6.1	6.6	4.5	4.8	4.2	4.5	5.6
EMDLRA*					5.3					*
EMFF	4.5	4.6	4.8	5.1	5.1	4.1	3.0	3.0	3.6	4.1
EMFC	4.4	3.5	5.2	5.4	5.3	3.4	2.7	3.6	4.1	4.5
EMFMG	5.0	5.0	5.2	6.2	6.2	4.5	4.3	4.7	5.2	4.7
EMHP	4.5	5.5	5.2	6.0	6.5	4.1	3.7	4.2	4.7	4.2
EMHJS	4.0	4.5	4.6	4.8	4.9				4.1	3.9
EMHRM	4.6	4.8	5.3	5.4	5.0	3.5	3.1	3.5	4.2	4.3
EMJF	4.2	4.1	4.5	5.3	5.2	3.0	3.3	3.2	3.6	4.3
EMJMMG	4.2	3.6	4.2	5.5	5.6	3.7	2.9	3.1	4.5	4.7
EMJSL*	4.3	4.5	4.6	4.9	5.2					*
EMMS*		3.5	4.7	5.1	5.6					*
EMMAU *	4.1	4.8	4.9	5.9	5.6					*
EMPDA	4.4	3.2	4.2	4.5	4.5		2.8	3.8	3.6	3.5
EMRCV *		3.4	4.8	5.0	4.7					*
EMSN*	5.4	4.7	6.2	6.3	6.8					*
EMSHA	4.4	4.2	4.7	5.0	4.5	3.3	2.8	2.8	4.0	3.4
EMTC		4.1	5.8	5.8	5.4	4.3	4.2	4.3	4.7	4.6
EMSM					4.7					4.3

Fonte: Fonte: Ministério da Educação (2014)

* Escolas que não possuem 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir da análise do IDEB destas escolas, sob a gestão da Gerência Regional de Educação Norte – GERDE-N, as 20 Escolas Municipais e as 21 UMEIs que se encontram instaladas neste território, aliadas a vários programas educacionais, tanto da RME/BH, quanto das redes estadual e federal, tais instituições vêm alcançando resultados positivos nas avaliações externas.

A tabela 5 apresenta a evolução do IDEB de parte majoritária das escolas da Regional Norte; vale destacar que apenas uma escola foi categorizada em estado de atenção, devido aos índices negativos em relação à meta preestabelecida.

Ao observarmos os dados do IDEB das escolas municipais sob a gestão da GERED-N, no ano de 2013, comparando com os resultados do IDEB 2011, percebe-se, em geral, uma evolução em direção à meta estabelecida. Vale ressaltar que

algumas instituições, mesmo abaixo da meta, apresentam uma evolução na melhoria dos resultados.

É oportuno registrar aqui os inúmeros fatores de configurações socioeconômica, além do grau de influência da família do educando, que atingem a escola e acabam por influenciar de forma direta e indiretamente nos resultados de instituições em área de risco social, como é o caso de grande parte da Regional Norte.

Analisando o mesmo grupo de escolas da GERED-N, mas com outro indicador de avaliação, apresentam-se os dados do Avalia BH¹³, que é o Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das escolas da RME-BH. Tal indicador propicia uma visão mais próxima da realidade da rede de ensino em questão revelando peculiaridades do contexto pedagógico das escolas municipais.

Tabela 6: Resultados de desempenho e participação por regional - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental/2013.

Regional	Proficiência Média	Nº estudantes	% de estudantes por padrão de desempenho			
			Abaixo do básico	Básico	Satisfatório	Avançado
Barreiro	218,6	2.145	5,7%	30,3%	38,3%	25,6%
Centro-Sul	207,7	693	8,4%	36,1%	39,4%	16,2%
Leste	210,7	770	8,7%	35,3%	35,2%	20,8%
Nordeste	215,1	1.601	7,3%	31,6%	38,5%	22,6%
Noroeste	225,6	987	6,3%	22,5%	38,9%	32,3%
Norte	211,7	1.312	8,2%	33,7%	37,3%	20,7%
Oeste	211,0	791	9,2%	30,6%	39,2%	21,0%
Pampulha	225,0	1.099	5,6%	22,5%	41,1%	30,8%
Venda Nova	215,1	2.010	7,9%	30,9%	37,3%	23,9%
RME/BH	216,2	11.408	7,3%	30,3%	38,3%	24,2%

Fonte: Avalia BH - 2013

Diante dos resultados da disciplina de Língua Portuguesa, apontados na tabela 6, destaca-se, em linhas gerais, uma melhoria nos resultados obtidos pelas escolas da Regional Norte.

¹³ O Avalia-BH é o programa de avaliação do Ensino Fundamental da RME/BH, que oferece uma medida do desempenho escolar por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Seu objetivo é avaliar, anualmente, os estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas da Prefeitura, bem como identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes. O sistema de avaliação é composto por dois programas: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar. Além dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores também respondem a questionários, denominados questionários contextuais, que têm por objetivo identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes. O programa teve início em 2008 e, em 2011, passou a avaliar o desempenho escolar também nas Ciências da Natureza.

Porém em comparação com a média da RME-BH, as escolas da regional em questão demonstram uma média ainda inferior ao restante da cidade, em ambas as etapas de ensino no desempenho abaixo do básico e média inferior no percentual de alunos em nível avançado. Optou-se pela análise de resultados de Língua Portuguesa, tendo em vista a complexidade das habilidades e competências no processo de leitura e interpretação de texto que os alunos são avaliados. A regional norte apresenta um índice de 42% dos alunos com um resultado de nível básico o que revela o grande desafio em se alcançar uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes.

Caracterizada a Regional Norte, território de atuação da GERED-N, parte-se para a apresentação do foco da investigação do presente trabalho.

1.3 O tempo do gestor escolar

Ao iniciar esta pesquisa de mestrado, o pesquisador se viu intrigado com esta questão do tempo do gestor escolar, tendo em vista alguns indícios de uma má gestão do tempo.

Tal gestão pode estar comprometida pelo acúmulo de responsabilidades que recaem sobre o gestor, mas também pela ausência de planejamento na gestão, com foco especial nas demandas pedagógicas. Na GERED-N, onde atuo diretamente com estes gestores escolares, percebo o pouco domínio da gestão pedagógica por parte de muitos destes gestores. Muitos não sabem, por exemplo, a situação de suas instituições nas avaliações externas.

Outro exemplo é a justificativa de falta de tempo que estes gestores alegam, ao serem convidados a participar de reuniões sobre a gestão pedagógica de algum programa desenvolvido pela escola, tendo em vista as demandas do Caixa Escolar¹⁴. Outro indício a ser investigado é a coesão das equipes de coordenação pedagógica

¹⁴ As Caixas Escolares são entidades privadas, sem fins lucrativos, com o objetivo de contribuir para a administração e recebimento de subsídio do poder público municipal ou federal, de forma que as instituições escolares municipais possam organizar-se de acordo com o que dispõe a Lei 3.726, de 20 de março de 1984. Tal Lei considera a necessidade de consolidar os processos de descentralização das atividades de aquisição de materiais didáticos e conservação de prédios escolares de ampliar a autonomia financeira das escolas para melhoria da qualidade do ensino oferecido, de aprimorar o sistema de controle da utilização dos recursos públicos destinados à educação e de envolver os pais dos alunos e a comunidade nas prioridades de conservação da escola.

que respondem pela gestão juntamente com o diretor. Tais indícios estão estreitamente ligados a um gerenciamento adequado do tempo na gestão escolar.

A presente pesquisa terá o intuito de compreender se, de fato, essas impressões se comprovam através dos resultados analisados através dos instrumentos de pesquisas que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

Segundo Brooke (2012), a eficácia de uma instituição de ensino pode ser compreendida a partir do momento em que se observa que a escola está cumprindo as suas funções por meio da satisfação dos objetivos e metas fixados para ela. Tais objetivos e os agentes que os estabelecem irão interferir diretamente na avaliação do cumprimento desses objetivos.

A gestão escolar eficaz é aquela em que a escola é capaz de propiciar a seus alunos progredir mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem inseridos no contexto, sendo estes o ponto de partida em termos de desempenho.

Sendo assim, uma escola eficaz, acrescenta um “valor extra” ao aprendizado dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante (BROOKE, 2012, p 33).

1.4 A gestão escolar no contexto legal da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Avançando na discussão a partir do referencial teórico, apresenta-se a legislação vigente a respeito das atribuições do diretor escolar da RME-BH: o Decreto Municipal nº 14.628¹⁵, de 04 de novembro de 2011, que destaca as suas atribuições frente à gestão da instituição de ensino:

Art. 14 - Compete aos diretores e vice-diretores eleitos, dentre outras responsabilidades:

I - executar o plano de metas pactuado com a Secretaria Municipal de Educação;

II - cumprir e fazer cumprir, no âmbito da unidade de ensino, as normas e diretrizes da SMED e do Conselho Municipal de Educação;

¹⁵ Regulamenta o processo eleitoral para a escolha de Diretores e Vice-diretores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

III - implementar os programas educacionais do Município, bem como os programas e projetos que o Município aderir, visando a aprimorar a qualidade da aprendizagem;

IV - incumbir-se da supervisão, controle e prestação de contas dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar;

V - promover diálogo das ações Inter setoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas da Administração Municipal;

VI - cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência;

VII - manter conduta profissional compatível com os princípios reguladores da Administração Pública, especialmente os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da razoabilidade e da eficiência;

VIII - preservar o sigilo das informações;

IX - tratar todos com zelo e urbanidade;

X - garantir a correta escrituração escolar, a atualização do Sistema de Gestão Escolar - SGE e do Sistema de Cadastramento da Educação Infantil - SICEI e outros sistemas correlatos;

XI - fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, observando os prazos estabelecidos;

XII - fazer a gestão de pessoal, garantindo o cumprimento dos deveres dos trabalhadores da escola, sejam eles estatutários ou celetistas, respeitando a legislação pertinente. (Belo Horizonte, 2011, s/p).

Tal legislação demonstra as demandas legais que a SMED-BH espera do gestor escolar. É importante ressaltar que atualmente, na RME-BH, depara-se com um desafio, tendo em vista o grande número de distintas atribuições e a tamanha responsabilidade que o gestor tem à sua frente, que é a condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de sua respectiva instituição de ensino.

Neste cenário que se repete de forma geral nas demais escolas públicas de ensino básico no Brasil, se faz mais que necessário saber usar de forma eficaz o tempo de gestão entre estas atribuições, a fim de não comprometer a gestão escolar.

Ressalta-se aqui que o único inciso da referida legislação que trata formalmente e especificamente da demanda pedagógica é o terceiro – os incisos I e II tratam indiretamente do processo de ensino e aprendizagem. Os demais tratam especificamente das demandas financeiras e administrativas.

Outro importante referencial legal que incide na gestão do tempo do gestor escolar é o novo modelo de gestão orientado pelo estabelecimento de metas e resultados – Programa BH Metas e Resultados, implementado através do decreto nº 13.568 (BELO HORIZONTE, 2009).

Através desse programa, estruturado por 12 áreas de resultados, subdivididas em 40 projetos sustentadores, o poder executivo municipal planeja executar o seu plano de governo. O município pretende, por meio desse programa, alcançar os resultados e metas estabelecidos para o atendimento das diversas demandas atuais e a construção de uma cidade sustentável para 2030.

Este planejamento estratégico de macro gestão do município propõe mudanças que conduzam a uma melhoria da qualidade da prestação dos serviços públicos, entre as quais se destaca a educação, um dos projetos sustentadores, por ser determinante para o desenvolvimento da cidade.

As metas para a educação, estabelecidas pelo governo, abrangem três eixos, a saber:

- (i) expansão da educação infantil;
- (ii) expansão da escola integrada;
- (iii) melhoria da qualidade da educação.

A seguir, apresentam-se os atuais eixos norteadores das escolas municipais definidos pela PBH:

- intervenção na estrutura da escola excludente, garantindo o acesso e a permanência do estudante, com qualidade;
- formação humana em sua totalidade: os estudantes são sujeitos socioculturais com múltiplas potencialidades;
- escola como espaço de vivência cultural;
- escola como experiência de produção coletiva;
- crianças e adolescentes como sujeitos de direito no presente;
- a vivência de cada idade de formação, sem interrupção;
- socialização adequada a cada ciclo de idade de formação;
- nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola (BELO HORIZONTE, 2011a, site).

Tais ações, inspiradas na CF/88 - a qual estabeleceu, no artigo 6º, a educação como direito social de todos - suscitaram mudanças profundas no ordenamento da RME/BH, com vistas à implementação de uma escola pública inclusiva.

A partir de 2001, a gestão municipal estabeleceu como metas para as duas décadas seguintes: o aumento de vagas na educação infantil; a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência física, atendidos até então em escolas especiais; a melhoria da qualidade do ensino, com a universalização do atendimento de crianças de quatro e cinco anos; a expansão da jornada escolar; a expansão da rede física.

Atendendo ao dispositivo constitucional vigente, que preza pela universalização do ensino, o município de Belo Horizonte, através da SMED-BH, construiu uma política educacional baseada no princípio da inclusão de toda a população belo-horizontina. Nesse sentido, busca-se garantir o direito à educação de qualidade, a todas as crianças, adolescentes e jovens de todas as classes sociais do município.

É importante observar que não se trata apenas de garantir a entrada e permanência de uma parcela da população que era - há poucas décadas - excluída das escolas, mas sim de possibilitar que esta população adquira competências necessárias ao exercício pleno da cidadania.

Ainda assim, há de se considerar que o atendimento a esse público demanda dos gestores educacionais, além de outras ações, a composição de um quadro de professores que tenha concepções e práticas de ensino alinhadas com sua política educacional.

Registra-se aqui também a necessidade de profissionais antenados com a realidade sócio-cultural dos alunos da RME-BH, informação esta que muito irá colaborar no diagnóstico dos estudantes que irá compor os norteamentos do planejamento pedagógico das ações do processo de ensino e aprendizagem, tanto no nível da escola quanto da política educacional da SMED-BH.

De acordo com as Proposições Curriculares, a docência na RME/BH requer dos profissionais “uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar e uma nova concepção de si mesmos como profissionais” (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 7).

A oferta de educação inclusiva e de qualidade tem sido um desafio para os gestores, professores e demais profissionais da RME/BH. Percebe-se que a universalização do Ensino Fundamental e a educação inclusiva transformaram a escola pública no lugar da diversidade de gênero, de raça, de religião, de territórios,

de culturas, de saberes, entre outros, conjugados a condições socioeconômicas desfavoráveis, desigualdades, abandono e vulnerabilidade.

1.5 Método e objetivos da pesquisa

A investigação a respeito da qualidade do uso do tempo na gestão escolar se dará inicialmente através da aplicação de questionários/diários, sem a identificação do entrevistado, por meio da qual se espera alcançar maior grau de legitimidade nas respostas dos gestores das escolas da GERED-N analisadas na presente pesquisa.

É importante ressaltar que ao realizar a aplicação destes instrumentos de pesquisa, a postura do pesquisador frente aos participantes foi de colega de rede de ensino que está pensando e investigando soluções a respeito de um problema de gestão extremamente relevante no seu cotidiano. Tal estratégia possibilitou ao mesmo se distanciar do contexto da GERED-N, gerência que as respectivas escolas estão vinculadas, procurando adotar uma postura imparcial na condução dos trabalhos, demonstrando a eles uma contribuição ao repensar a gestão, refletindo o problema e apontando possíveis estratégias tanto para os gestores quanto para o órgão central na condução da macro gestão da RME-BH.

Nesta fase da pesquisa, é importante reforçar o pacto com os entrevistados, afastando a condição de avaliação do trabalho individual de cada gestor, o que comprometeria a eficácia da coleta e obtenção dos dados.

Na apresentação do questionário/diário, foi imprescindível fidelizar junto ao grupo de gestores analisados a relevância de serem autênticos nas respostas, incluindo aqui os mais diversos cenários que o cotidiano escolar possa oferecer, pois, a partir destas informações, pode-se prosseguir com a pesquisa de forma a se garantir resultados mais confiáveis.

Dentre os procedimentos metodológicos, ressaltou-se a confecção e aplicação de questionário/diário no qual os gestores irão apresentar algumas informações da instituição de ensino e, em um segundo momento, o preenchimento do diário de gestão, no qual irão registrar a sua rotina diária no decorrer de uma semana, demonstrando a sua utilização/gestão do tempo no cotidiano escolar.

Através de princípios de caráter exploratório, estimulando o entrevistado (gestor) a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Tal

procedimento vem a contribuir na eficácia dos instrumentos de pesquisa utilizados e conseqüentemente em um retorno dos dados almejados pelo pesquisador.

Segundo Aguiar (2010), estudos realizados tendo como foco o uso do tempo têm sido realizados, em diversas partes do mundo, através de diversas metodologias de investigação. Segundo ele, podemos destacar alguns modelos metodológicos como:

- (i) o emprego de diários para registro do que é realizado no decorrer do dia;
- (ii) o uso de perguntas para estimar o tempo despendido em atividades determinadas, por meio de uma espécie de diário estilizado;
- (iii) a utilização de observação de atividades desenvolvidas pela população estudada para o seu levantamento em um dado intervalo de tempo;
- (iv) o uso de aparatos computacionais para pesquisar atividades, utilizados como principais instrumentos de registro, ou em combinação com diários ou questionários.

A autora ainda destaca que pesquisas de uso do tempo, por meio de diários ou com dispositivos eletrônicos, empregam mais de uma modalidade de pesquisa dentre as quatro alternativas enunciadas, uma vez que, ao solicitar o preenchimento de diários, costuma-se efetuar uma entrevista no dia seguinte à elaboração do registro das informações, para verificação do preenchimento dos dados. Já o uso de dispositivos eletrônicos demanda também uma entrevista. Esta pode ser considerada, em conjunto com o diário, como um dos principais instrumentos de investigação dessa forma de pesquisa (AGUIAR, 2010).

2 OS DESAFIOS E AVANÇOS NA GESTÃO DO TEMPO

Nesta parte do trabalho apresenta-se o referencial teórico que embasa as diversas demandas de uma gestão escolar. Ressaltando a importância das atividades meio e o destaque à demanda pedagógica apresentada como o foco principal de uma instituição de ensino. Outra questão abordada e imprescindível nesta temática é o processo de autonomia de gestão e a descentralização vivenciada pela administração pública no Brasil e os seus impactos na gestão escolar. Em seguida é salientada a relevância do planejamento na gestão escolar com enfoque no pedagógico e na potencialização do tempo de gestão.

2.1 As diversas facetas da gestão escolar.

A sociedade vem se tornando cada vez mais complexa e a escola inserida neste contexto vem também ampliando o grau de desafios enfrentados e sendo palco das transformações sociais contemporâneas. Como consequência das mudanças sociais, o sistema educacional tem se diversificado buscando atender a demanda de seus usuários (LIBÂNEO, 2001).

A escola é um espaço complexo, pois cabe a esta instituição, sobretudo na figura do corpo docente que a compõe, a tarefa de promover a apropriação de saberes, de procedimentos, de atitudes e de valores por parte dos alunos, a partir da mediação dos professores, da organização e da gestão escolar.

Com base na teoria de Libâneo (2001), ressalta-se que a complexidade é internalizada na escola sem uma estruturação das ações de forma integrada, sistematizada e contínua, que permita revelar a capacidade de sintetizar diversos contextos. Isso se revela de vital importância, dado que a escola acaba tendo a função de um “espaço de síntese”, de diversos contextos, sendo influenciada por aspectos econômicos, políticos, culturais, e ainda tendo que atender com sua proposta político pedagógica uma formação ampla e continuada aos seus alunos, preparando-os para atuar num contexto de mercado de trabalho competitivo, além da concorrência acirrada para o ingresso nas universidades, preocupando-se ainda com

a cidadania e a ética. E aqui estamos tratando “apenas” do prisma pedagógico que permeia a vida escolar.

Um dos elementos constitutivos do sistema educacional é a gestão e ela é exercida de forma bastante significativa pela figura da direção e vice-direção escolar. A amplitude desses papéis torna a tarefa da gestão complexa, necessitando ser exercida por uma gama de profissionais competentes de acordo com a complexidade das organizações e dos desafios para elas apresentados pelo contexto que as permeiam.

A análise de Libâneo (2001) contribui para compreender que a complexidade da atividade profissional do diretor enquanto gestor é grande e possui uma natureza pedagógica que se vincula a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

O autor ainda aponta que o trabalho escolar pode ser classificado em dois grupos de atuação, relacionando-o com atividades-meio e atividades-fim. As atividades-meio são aquelas que, embora se referindo ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se antes como viabilizadoras ou como condições para a realização direta do processo pedagógico escolar, que se dá predominantemente em sala de aula. As atividades-fim são aquelas relacionadas à apropriação do saber pelos alunos. Nelas inclui-se o processo ensino-aprendizagem, conduzido pelos professores.

Tais atividades podem ser compreendidas como as atividades maiores de uma gestão escolar, destacando aqui a relevância das questões pedagógicas no cotidiano de uma instituição de ensino.

A função de diretor escolar está relacionada tanto as atividades-meio quanto às atividades-fim, sendo necessário um equilíbrio entre as duas. Segundo Libâneo (2001), a função de diretor é algo que não se apresenta de forma definida e acabada, mas como um processo em constante a ser construído, ampliando-se e ganhando novas dimensões à medida que a própria educação assume novas responsabilidades no contexto social.

O autor ainda destaca que uma direção de escola que busque oferecer educação de qualidade à população deva sustentar as atividades-meio de modo a estimular e apoiar as atividades-fim. Porém, as atividades-meio não podem absorver de forma desbalanceada a direção, fazendo com que ela deixe de lado as atividades-

fim, no caso as atividades ligadas a gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da respectiva instituição de ensino.

Com o intuito de descongestionar as direções escolares da RME-BH, a SMED-BH instituiu o cargo de gestor administrativo financeiro atuando enfaticamente nas demandas financeiras da escola com a intenção de promover uma potencialização do tempo da gestão escolar.

Nesse contexto das atividades do gestor, aponta-se as atribuições deste cargo, através da lei 10.523 nos aponta as atribuições que o gestor administrativo financeiro irá desempenhar junto à gestão escolar.

LEI Nº 10.523, DE 24 DE AGOSTO DE 2012.

§ 2º - O Gestor Administrativo e Financeiro Escolar, subordinado ao Diretor do estabelecimento de ensino fundamental que se vincular a referida função pública, terá as seguintes atribuições:

I - atuar nas atividades administrativas e financeiras do estabelecimento de ensino, zelando pela qualidade e correção dos atos respectivos;

II - atuar na gestão dos recursos financeiros alocados no estabelecimento de ensino;

III - atuar nos processos de aquisição de bens e serviços, contratação e gestão de pessoal e de material, bem como de outras atividades correlatas, conforme dispuser o regulamento desta lei e de acordo com as orientações do Diretor do estabelecimento de ensino;

IV - atuar nas ações de conservação, manutenção e controle do patrimônio do estabelecimento de ensino;

V - atuar na gestão e no controle dos suprimentos materiais e alimentares necessários às atividades do estabelecimento de ensino;

VI - exercer outras atividades administrativas e financeiras que lhe forem delegadas pelo Diretor do estabelecimento de ensino, conforme dispuser o regulamento.

A criação do cargo Gestor Administrativo e Financeiro Escolar teve como objetivo maior a construção de uma uniformidade das ações operacionais administrativas e financeiras com a conseqüente liberação do diretor da escola para focar em atividades pedagógicas. Além disso, o Gestor Administrativo e Financeiro Escolar possibilitará a integração das ações no âmbito das estruturas organizacionais da SMED e das Escolas, possibilitando assim ao gestor escolar uma melhor gestão do seu tempo, dando a devida atenção à atividade fim, que é a questão pedagógica.

Ao se discutir sobre o uso adequado do tempo, Libâneo nos traz importantes reflexões acerca desta tão admirada eficácia no uso do tempo, porém uma

contribuição muito pertinente nesta temática será a questão da gestão pedagógica desenvolvida por Lück (2009). Tal autora ressalta que:

A efetividade da ação pedagógica realizada na escola está baseada em dois pré-requisitos de extrema relevância: um deles, já mencionado anteriormente, é a eficácia, e o outro é a eficiência. 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 (LÜCK, 2009, p 05).

Segundo Lück (2009), a educação possui intencionalidades pré-definidas com objetivos que, para serem alcançados em um tempo determinado, demandam de um diretor o bom uso do tempo e dos recursos, e a organização dos processos e competências é condição fundamental para promover os resultados esperados.

Porém, Burgos (2011), em seu artigo sobre uma abordagem etnográfica sobre um grupo de gestores escolares, destaca que tudo contribui para fazer com que o diretor se perceba como aquele que encarna a escola.

Sob a luz dos estudos de Burgos ressalta-se que a administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade cotidiana da escola, atribuindo a instituição de ensino, de forma individual, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar.

Na medida em que a concepção de autonomia escolar vai sendo associada à de responsabilização de cada escola pela qualidade de ensino se fortalece o mito do diretor hierárquico ocupando o espaço de uma gestão pautada na participação coletiva dos diversos atores da instituição escolar.

É fato, quanto mais o diretor encarna o poder da instituição mais se sente solitário, não raro se desesperando com o fardo de ter de assegurar que a escola funcione. E, para isso, não costuma poupar esforços, encarando longas jornadas de trabalho, imprimindo na atividade sua marca pessoal, negociando a seu modo com os atores que fazem parte da comunidade escolar e resistindo o quanto pode aos comandos – frequentemente percebidos como invasivos que vem do centro do sistema. Afinal, é como se o rosto da escola refletisse o seu próprio rosto (BURGOS, 2011, p.14).

A partir das reflexões de Burgos (2011), reforça-se que a postura do diretor frente à gestão pode acabar sobrecarregando o seu tempo, tendo em vista o viés

personalista e centralizador que parece existir. Além disso, tal postura acaba por comprometer o clima escolar da escola, tendendo a comprometer o trabalho em equipe. O perfil de gestor e o planejamento das atividades na gestão são de extrema relevância na gestão do tempo do gestor escolar.

Outro fator que irá incidir diretamente na gestão é o viés da dinâmica social presente no cotidiano escolar. Lück (2000) apresenta estes pressupostos apontando o diretor de escola como 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.

A autora afirma que em suas ações localizadas do gestor tenham em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com largos horizontes educacionais. Ou seja, implica ter uma visão da escola contextualizada em sua comunidade e a médio e longo prazo promovendo uma inserção com horizontes largos.

O conceito de gestão escolar surge a partir deste entendimento, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não exploradas por este outro, podendo-se citar a democratização da escola e a prestação do serviço de educação, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder de forma coletiva, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, exigindo uma gestão atuante, articulada com uma boa compreensão das mudanças dos processos educacionais e nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000).

A partir desta contribuição é possível apontar como fatores atuantes nesta nova gestão escolar a descentralização, democratização e autonomia da escola como sendo imprescindíveis. Nas próximas seções abordam-se os devidos desdobramentos sobre a questão.

2.2 A autonomia escolar e seus desdobramentos na gestão escolar.

É importante ressaltar que todo este acúmulo de demandas administrativas e financeiras na gestão escolar das escolas municipais da SMED-BH é, em grande parte, consequência do processo de descentralização iniciado a partir da promulgação da CF de 1988 e dos desdobramentos das orientações presentes na LDB.

Primeiramente, destaca-se a alteração de concepção de escola e suas respectivas implicações quanto à sua gestão.

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. Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas (LÜCK, 1998, p. 22).

Com base na teoria da autora, apesar desse enfoque não ser plenamente adotado e, quando levado em consideração, seja orientado, ainda, por um velho e já enfraquecido paradigma orientador da cobrança, em vez de participação, ele tem grande impacto sobre o que acontece na escola, que é hoje, mais do que nunca, bombardeada por demandas sociais das mais diversas ordens.

Observa-se, também, o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área, um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade, e, por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades.

A autora destaca que a gestão necessita de uma visão ampla do contexto escolar, que vem se tornando mais complexo e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional. Assim como a participação da comunidade na realização desse empreendimento, espera-se que a escola prepare este aluno para

níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania.

À luz da teoria de Lück destaca-se que a sociedade atual segue uma tendência de exigir que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

Ao abordar esta temática, Lück (2000) apresenta os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, como organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócio-econômico-cultural.

A autora ainda aponta que a escola se defronta muitas vezes com um sistema contraditório em que as forças de tutela muito presentes em sua conjuntura, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados e a escola vem assumindo obrigações que na realidade ainda não possui plena competência para desenvolver. Tais obrigações comprometem a eficácia da gestão escolar, que além dos desafios pedagógicos colocados pelo processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, se vê pressionada a lidar com tais desafios que aumentam ainda mais a complexidade da gestão escolar.

A partir disso a gestão escolar se defronta com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes contando apenas com concepções. Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão que perpassa todos os segmentos da sociedade. Esse desejo por maior participação associados aos quais estão, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade.

Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação (Lück, 2000).

Tendo em vista todo este contexto, a fundamentação teórico-metodológica da atuação dos gestores se modifica, sendo necessária, para uma melhor orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, ser compreendida como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação.

Ou seja, há uma alternância no enfoque de uma mera administração para um viés de gestão, tendo em vista o grau de complexidade que a gestão escolar vem adquirindo.

Com base nesta discussão a respeito do novo paradigma, a autora defende sua fundamentação pelos seguintes pressupostos que incidem diretamente no exercício da gestão de uma escola, dentre eles, destaca-se:

- A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas. Também pode ser considerada dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
- O ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação impulsiona. A incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
- A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
- 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.
- As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico (LÜCK, 2000, p 41).

Por meio de tais pressupostos, vem à tona o entendimento de que corpo docente e discente, equipe técnico-pedagógica, funcionários, pais, comunidade. Todos, além de fazerem parte do ambiente cultural, atuam e constroem, pelo seu modo de agir, a identidade da escola na comunidade, o seu papel e os seus resultados (LÜCK, 1998).

Portanto, a mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo, uma vez que, como lembra Senge (1993), na medida em que os profissionais se limitam apenas a realizar tarefas de sua função, estes não se sentem responsáveis pelos resultados. Tal percepção limitada e compartilhada do processo de gestão tem sido a responsável pela desagregação das ações escolares e conseqüente diluição do seu trabalho e dos seus efeitos.

É justamente neste contexto que a posição do gestor escolar é de fundamental relevância. Entende-se também por posição do gestor a sua disponibilidade de tempo para interagir com a equipe pedagógica, traçar objetivos, estratégias e estabelecer metas a serem atingidas pautadas na evolução da melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para tal estratégia o planejamento do tempo é fundamental, o que exige perfil profissional, formação técnica e disciplina, pois a gestão do tempo é extremamente complexa e relativa variando muito do perfil do profissional, daí a importância deste procedimento para que a atuação do gestor não se limite ao improviso, ao amadorismo e ao ativismo político tão presente em nosso sistema educacional.

São grandes os esforços do sistema de ensino para não definir e delimitar papéis e funções de profissionais da escola, em vez de se limitar a indicar suas responsabilidades por resultados.

Segundo este novo paradigma, entende-se que os problemas são globais e complexos, em vista do que ações locais e tópicas, em desconsideração ao conjunto de que fazem parte, são ações inconsequentes, no sentido de transformar a escola e mover sua prática social voltada para o desenvolvimento. Em decorrência, a qualidade da educação não poderia mais ser promovida pelo enfoque administrativo, pelo qual se garantiriam recursos e se promoveriam ações concentradas em determinados focos prioritários e isolados, na expectativa de que viessem a repercutir no conjunto. Portanto, tal entendimento implicaria a realização de ações conjuntas, para as quais todos os participantes do contexto escolar deveriam concorrer (LÜCK, 1996, p 35).

Por meio destas análises mencionadas, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, que mobiliza os atores que irão articular na diversidade para uma construção consistente do ambiente educacional. A perspectiva do seu trabalho estará norteadada em um conjunto de eventos e atos de concepção global, porém de forma interativa e dinâmica.

Tal postura irá possibilitar que se “pense grande e aja no pequeno”, isto é, que em suas ações locais se pense o conjunto de toda a comunidade escolar e seu papel educacional, com repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais (LÜCK, 1998).

A partir desta problematização emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de

construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, a tomada de decisões de forma coletiva, a percepção dos conflitos oriundos das relações de caráter interpessoal da instituição, o entendimento dessa instituição como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças mais amplas relativas às relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 1998).

A autora aponta ainda, para o esforço de alguns sistemas de ensino no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, procedimentos centralizadores que de forma contraditória acabam por anular os esforços concentrados para uma mudança de paradigmas. Tais procedimentos são comuns ao incentivar mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe.

O movimento de descentralização em educação é internacional (FISKE, 1996a, 1996b) e está relacionado com o entendimento de que apenas com enfoque da comunidade local é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado.

A descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central (BARROSO, 1997).

Lück (1998) observa que alguns sistemas de ensino descentralizam centralizando, isto é, dando um espaço com uma mão e, ao mesmo tempo, tirando outro espaço com outra. Pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas.

Esta perspectiva não estabelece mudanças efetivas nas relações entre sistema e escola, escola e comunidade, dirigentes e professores, professores e

alunos – mudanças estas que deveriam estar voltadas para o compartilhamento de decisões (FISKE, 1996a). Na realidade, o que se pretende é estabelecer um maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo sobrecarregando-a com uma maior carga burocrática (financeiro-administrativo) com um maior teor de responsabilização.

Em decorrência de tal situação que, em muitos casos, pratica-se muito mais a desconcentração, do que propriamente a descentralização, isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de auto-gestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais (Lück 1998).

Segundo Florestal e Cooper a prática da desconcentração não permite uma efetiva redefinição funcional do aparelho de Estado, conforme indicado por Barroso (1997), nem a delegação de poderes de autogestão e autodeterminação, na gestão dos processos necessários para realização das políticas educacionais – estas, determinadas no centro, mas mesmo assim, ouvindo a sociedade e com participação de seus vários segmentos.

(...) desconcentração é ato de conferir autoridade a um agente situado em um nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esses agentes mantêm-se sob o controle hierárquico do governo central (BARROSO, 1997, p. 32).

Parente e Lück (1999) apontam, para o caso praticado no Brasil, uma desconcentração, em nome da descentralização, apontada pelo processo de autonomia escolar, no qual:

O deslocamento do processo decisório, do centro do sistema, para os níveis executivos mais próximos aos seus usuários, ou seja, a descentralização do governo federal para as instâncias subnacionais, onde a União deixa de executar diretamente programas educacionais e estabelece e reforça suas relações com os Estados e os municípios, chegando até ao âmbito da unidade escolar. Da mesma forma, os sistemas estaduais vêm adotando política similar, ou seja, transferem recursos e responsabilidades com a oferta de serviços educacionais, tanto para o município, quanto diretamente para a escola (PARENTE; LÜCK, 1999, p. 13).

Avançando para o conceito de autonomia da escola, este está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm

repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança.

À luz da teoria de Lück (2000) por meio da pressão que setores da sociedade realizam sobre a escola por algum tipo de mudança cria a necessidade de autonomia, para que responda com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões ágeis, de modo que as mudanças ocorram no momento oportuno, para que o momento de transformação e da realização de objetivos não seja aproveitado.

Estabelece-se, neste documento, que autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Uma gestão participativa tem na autonomia uma de suas principais características que se expressa por meio de uma gestão competente com responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas.

A autonomia na gestão só encontra sentido ao enfrentar desafios alcançando os resultados esperados pautados previamente em um planejamento estratégico.

Trata-se de um conceito contínuo que se realiza dinamicamente, conforme os anseios da comunidade local, paradoxalmente com a determinação externa.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos (LÜCK, 1999, p. 21).

Por meio desta análise a autora defende que tal posicionamento é sustentado pela compreensão de que todos os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade, não são problemas exclusivamente de governo. Em consequência, as soluções para eles devem ser buscadas em conjunto, levando em conta a reflexão coletiva sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado mediante o espaço de autonomia.

Aprofundando na temática da gestão escolar participativa, Demo (2009) atesta que tal estratégia é a capacidade de a sociedade conseguir expressar suas necessidades de forma organizada, através dos vários níveis possíveis de organização. A partir deste viés, a sociedade conquistou espaços legítimos de participação, não como um favor político ou concessão, mas através de conquista contínua.

a participação não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto da conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos de uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter da conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. Não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido, nem é o passo primeiro (DEMO, 2009, p 18).

A questão da participação resultou de processos históricos que tiveram expressão na promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual, em seu texto, prevê instrumentos de democratização da gestão do Estado tanto na esfera dos direitos individuais, quanto dos direitos sociais no qual se insere o direito a educação de qualidade para todos.

Porém, um desafio maior que o da representação é o da qualificação política dessa participação, entendida aqui como a capacidade humana de constituir-se como sujeito relativamente e participar ativamente na democracia. Entende-se como um processo de construção de uma cidadania norteada na perspectiva individual e coletiva associando a igualdade e a diferença (igualitarismo) (DEMO, 2006).

A partir desta discussão, passa a ser plausível uma prática de gestão da educação onde o acesso seja liberado aos espaços deliberativos no sentido de remodelar o poder de decisão juntamente com as comunidades escolares com todos

os agentes envolvidos de forma ativa consolidando decisões democráticas que constituem práticas sociais que influenciam na definição de políticas educacionais de interesse social e no crescimento do indivíduo como pessoa humana.

Cabe lembrar aqui que tomada de decisão, antes e acima de tudo, corresponde ao estabelecimento de um firme e resoluto compromisso de ação, sem o qual o que se necessita e se espera, não se converte em realidade; não é, portanto, uma formalização de intenções ou de expectativas.

Para a prática da autonomia escolar, alguns mecanismos são explicitados: existência de estrutura de gestão colegiada, que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico (LÜCK, 1999).

Quanto à estrutura de gestão colegiada, o próprio Ministério da Educação - MEC, orientou a organização dessas estruturas, com o objetivo de sistematizar e ordenar a formação desses mecanismos de gestão, denominando-os genericamente como Unidade Executora, cuja responsabilidade precípua seria a de receber, executar e gerir recursos financeiros da unidade escolar.

Como um conceito complexo, a autonomia demanda, conforme anteriormente indicado, um conjunto de fatores concomitantes para que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisão e assunção de responsabilidades pela escola e sua comunidade. Por conseguinte, esforços no sentido de realizar um aspecto e não outro deixam de caracterizar um movimento dirigido à construção da autonomia escolar.

Lück aponta exemplos cotidianos da gestão escolar que contribuem para a desconstrução da autonomia, quando são considerados isoladamente:

- a transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola, o que corresponderia à desresponsabilização do sistema quanto aos destinos da escola e suas condições de atuação;
- a pulverização do sistema de ensino, pela crescente diferenciação entre as escolas, em decorrência de sua ação autônoma, o que inviabilizaria a unidade do sistema e, portanto, o princípio de equidade, que o sistema deve promover;
- a transferência de recursos financeiros e cobrança de sua aplicação, sem transformação das relações de poder e criação de práticas participativas bidirecionais;

- a eleição de diretores, sem comprometimento coletivo da comunidade escolar com a implementação de um projeto político pedagógico;
- o aligeiramento, diluição e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento (LÜCK, 2000, p. 24).

Com base na obra de Lück sobre a autonomia da escola e a gestão, ressaltam-se algumas características mais relevantes na construção de uma efetiva autonomia escolar, em que estas irão ocorrendo com desdobramento de outras, de forma processual e conjunta.

Tais procedimentos contribuem de forma direta para uma maior potencialização do tempo na gestão, tendo em vista o maior poder de decisão que a escola passa a possuir.

Dentre elas destacam-se: a ampliação das bases do processo decisório; a responsabilização; a interdependência entre a instituição e o órgão central; transparência; construção da cidadania e a gestão democrática e participativa.

Em relação à formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta 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 procurados por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares.

É, portanto, responsabilidade dos sistemas educacionais a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Essa responsabilidade se torna mais nítida, à medida que se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial, como

condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (MACHADO, 1999).

À luz da teoria de Lück (2000) é evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Ou seja, a autora destaca o papel principal da qualificação e perfil do gestor na sua prática de liderança frente aos desafios presentes no cotidiano da gestão escolar. De pouco adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, se estes não estiverem acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Lück destaca ainda que não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro de procedimentos essenciais em uma gestão escolar como: sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas estratégias de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

A ausência de eficácia dessas ações compromete de forma grave a gestão em termos individual, sistêmico e social. A responsabilidade educacional exige acima de tudo uma postura pautada em profissionalismo.

Tal qual postula Carnoy (2009), é de extrema importância para o sistema educacional à formação não apenas de gestores escolares, mas de líderes pedagógicos que sejam capazes de contribuir com o corpo docente na construção de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem.

Formar uma nova geração de gestores educacionais como líderes pedagógicos não é simples. Requer um investimento considerável em cursos de gestão para diretores escolares (ou supervisores externos), precedidos por uma redefinição do papel dos diretores como líderes pedagógicos, com habilidade para avaliar o desempenho dos alunos e a prática docente. Os líderes pedagógicos os gestores externos também devem ser bons gestores de recursos humanos a ter habilidades de comunicação para ajudar seu corpo docente a adotar técnicas mais eficazes (CARNOY, 2009, p. 209).

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Ao se pensar nas pressões e tensões cotidianas pelas quais um diretor escolar passa, fica claro que, sem competências específicas, de acordo com um modelo de gestão que articule todas as demandas, o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, ao invés de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar.

2.3 A potencialização do tempo de gestão.

Muitas situações diferentes surgem inesperadamente no ambiente de trabalho e vão exigir do gestor certa versatilidade. Além dos valores impregnados na personalidade do gestor, resultantes de sua experiência de vida, o aprendizado adquirido vai levá-lo às novas exigências e competências da função. Pressupõe-se que este aprendizado levará a um aperfeiçoamento das competências de liderança que servirá de base para a visão sistêmica e pensamento estratégico, considerados elementos essenciais que definirão o estilo de trabalho deste gestor.

O modelo de gestão apresentado por Mintzberg (2010) ocorre em três planos: das informações, das pessoas e da ação. Na adaptação desse modelo dentro do ambiente escolar, no plano das informações, o papel informacional é requisitado (monitor, disseminador e porta-voz). Esta função informacional deve ser eficiente, uma vez que o gestor da unidade escolar é a referência para a divulgação de informações oficiais que interferem diretamente na vida do público interno e externo (professores, alunos, administrativos e comunidade). É claro que compartilhar as informações antes de tomar qualquer decisão é uma das características da gestão compartilhada.

Em suas reflexões sobre o tema, Mintzberg ressalta que:

Ainda que as informações sigam uma linha hierárquica, o gestor pode abrir espaço para sugestões e novas ideias, aliás, é sempre bom lembrar que “duas cabeças pensam mais do que uma”. Várias ideias podem surgir que, em algum momento, não eram percebidas pelo Gestor. É neste ponto que percebemos a mudança de cultura onde, o gestor, ao invés de viver “trancado” no seu gabinete, passa a interagir com seus subordinados a fim de estabelecer um diálogo onde possa transmitir (disseminar) informações para o desenvolvimento do trabalho, mesmo de forma não-oficial, fugindo do protocolo de reuniões, (MINTZBERG, 2010, p 63).

As ações, atividades, responsabilidades do gestor escolar contribuem para uma concepção de gestor que estabelece uma escala de prioridades, em que o desperdício, o improviso e o amadorismo não tenham vez. Desta forma potencializa-se a qualidade e a excelência frente à gestão do tempo da gestão pautada no planejamento e no profissionalismo.

A administração do tempo é uma ferramenta gerencial, que tanto pode ser utilizada nas instituições quanto na vida do diretor escolar, permitindo a organização

de metas e estratégias junto à equipe pedagógica, administrativa e financeira da instituição ocasionando assim maior potencialização e eficácia da gestão frente aos desafios na busca de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Primeiramente, Mintzberg se refere à gestão como vocação e não especificamente à liderança como vocação. Isso porque para este autor a liderança é apenas um dos papéis de gestão. Para ele, a gestão exige muitas outras competências para além da liderança. O texto “*A Dinâmica do Trabalho de Gestão*” apresenta as críticas que Mintzberg faz à valorização excessiva da liderança. Ele defende que o trabalho de gestão exige o desempenho de 8 papéis: estruturação, programação, comunicação, controle, liderança, articulação, ação e negociação.

Exatamente por isso, não se pode acreditar que um bom líder será um bom gestor. Ao contrário, pode-se afirmar que um bom gestor deve ser também um bom líder, dentre outras coisas.

Quando Mintzberg afirma que o trabalho de gestão é uma vocação, ele não está se referindo à ideia clássica de vocação, vista como um conjunto de aptidões e habilidades que orientam a escolha de uma profissão. Para ele a ideia de vocação refere-se muito mais à disposição, vontade e paixão que os indivíduos têm para realizarem determinados objetivos de vida e, no caso da gestão, de carreira.

Nesse sentido, podemos entender melhor a diferenciação que o autor faz entre profissão e vocação no caso do trabalho de gestão. Não é uma profissão porque não existe um curso superior que ensine alguém a ser um gestor. Nem mesmo o curso de administração que, na verdade, forma/prepara profissionais especialistas em alguma área específica como administração financeira, administração de recursos humanos e assim por diante.

Voltando à questão da vocação, Mintzberg explica que o trabalho de gestão é complexo e altamente dinâmico. Em geral, os gestores têm dificuldade de administrar o tempo, de planejar o trabalho, não conseguem realizar tudo o que gostariam e passam parte desse tempo “apagando incêndios”. Nem todo mundo tem perfil para enfrentar esse ritmo frenético, exigido pela gestão.

Nesse sentido, Mintzberg entende que a gestão é vocação: é para as pessoas que gostam desse trabalho, que tem paixão por essa dinâmica. Isso ajuda a explicar, por exemplo, o que acontece com determinados gestores: reclamam do trabalho, reclamam que não têm tempo para nada mais, reclamam das responsabilidades etc.,

mas não conseguem pensar em mudar de vida e de trabalho. Ao serem perguntados sobre as razões de não quererem mudar, eles respondem algo como: “*não sei fazer outra coisa*” ou “*eu adoro o que faço*”.

Mintzberg (2010) chama a atenção para o fato de que a prática é parte importante para o aprendizado de todo e qualquer gestor. Significa dizer que o verdadeiro aprendizado em gestão só pode acontecer a partir do momento que as pessoas passam a ocupar um cargo de gestão, passam a atuar como gestores. Só então, o conhecimento formal torna-se uma base importante para a prática, pois passa a fazer sentido ao ser aplicado na realidade de cada gestor.

O autor ainda ilumina a questão da gestão ao esclarecer que esta se insere em um triângulo composto por arte, habilidade prática e ciência. Segundo o autor, a ciência refere-se ao conhecimento formal e explícito adquirido pelos gestores em sua formação inicial e/ou continuada, portanto, proporciona a análise sistemática do conhecimento, criando a ordem.

No que se refere à habilidade prática, esta promove a conexão da ciência com a experiência adquirida no exercício da função de gestão, promovendo as conexões necessárias para este exercício. Quanto à arte, esta decorre da ciência e da prática, na medida em que a capacidade do gestor, por meio do conhecimento formal e na habilidade prática, possibilita a criatividade, a inovação e a integração.

A partir disso, a gestão escolar tem uma dinâmica própria que apresenta características gerais e específicas. Portanto, um gestor escolar não é construído de forma rígida em um curso, mas sim na composição destes três componentes formadores, sendo eles: o conhecimento formal, a habilidade prática e a arte.

Neste sentido, segundo Mintzberg (2010), o trabalho de gestão acontece em quatro dimensões, sendo a primeira dimensão, centro do modelo, é o próprio gestor com seu perfil pessoal e profissional.

A segunda dimensão diz respeito à própria unidade na qual este gestor atua, sendo a escola, o sistema de educação; a terceira e quarta dimensões referem-se ao que está fora da unidade, ou seja, a rede de ensino e as várias instâncias que a compõe além do mundo exterior à comunidade onde a escola está inserida, as diretrizes políticas do órgão central que acabam por influenciar a instituição de ensino e conseqüentemente toda a prática de gestão do tempo do diretor escolar.

Para desenvolver este modelo, o autor apresenta três planos distintos ambientados no ambiente empresarial, como estratégia de desenvolvimento deste

modelo; porém este pode ser válido na abordagem da gestão do tempo no ambiente escolar. O primeiro é o plano das informações seguido pelo plano das pessoas e na fase final o plano da ação.

Em relação às informações, os gestores comunicam em todas as direções e atuam de forma mais enfática dentro da empresa, já no plano das pessoas esses gestores lideram no ambiente interior e fazem conexões com o mundo exterior e, finalmente, no plano da ação os gestores executam no ambiente e negociam fora (MINTZBERG, 2010).

Portanto, em cada uma destas diferentes perspectivas citadas, o gestor desempenha diferentes papéis. No plano da informação, o gestor assume o papel de porta voz, monitor e disseminador; já no plano das pessoas, assume o papel de líder, de responsável pela instituição e de contato; e, finalmente, no plano da ação, assume papéis decisórios de empreendedor, solucionador de conflitos, alocador de recursos e negociador (MINTZBERG, 2010).

Um gestor norteado por estratégias de monitoramento, a partir das quais a gestão verifica a eficácia das ações e processos, promovendo as devidas intervenções, irá incidir diretamente nos resultados obtidos nas avaliações. Sabe-se, porém, que nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos da educação.

Segundo Lück (2009), o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional. As suas atribuições não devem ser delegadas a outros membros da coordenação escolar, hierarquicamente inferiores a ele. Esta gestão deve ser pautada no compartilhamento de responsabilidades entre todos os membros da equipe da gestão escolar.

Uma importante reflexão de Lück (2009), que muito se reflete na prática das gestões escolares, é o seu posicionamento contra a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. O entendimento é que esses profissionais são cogerentes em uma liderança pedagógica exercida pelo diretor. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

Um aspecto relevante na forma de gerenciar o tempo do gestor escolar é a formação destes profissionais. Tal formação, inicialmente, esteve limitada aos cursos

de nível superior de pedagogia, 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.

A partir do processo de redemocratização brasileira no anos oitenta houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais que já se encontravam em pleno exercício destas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

Machado (1999) aponta que no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares.

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e, até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares (MACHADO, 1999).

Essa responsabilidade se torna latente quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

Machado (1999) afirma ainda que de pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso estes não estejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. A capacitação pode ser compreendida como um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK, 2009, p. 25).

Tendo em vista que é latente a multiplicidade de competências que envolvem a gestão escolar e, por outro lado, a dinâmica constante das situações, que impõem novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Tal formação é mais eficaz quando antecede o início da gestão a fim de que o improviso do dia a dia ceda lugar a uma gestão norteada por uma condução do processo com maior viés técnico profissional, principalmente no planejamento das ações otimizando o tempo frente à gestão da escola.

Sobre o planejamento na gestão escolar, Lück (2009) aponta importantes competências de planejamento e organização do trabalho na gestão escolar a serem desenvolvidas pelo diretor à frente de uma instituição de ensino, dentre elas ressalta-se:

- Implantar na escola o hábito de se planejar as ações de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, a fim de se almejar o efetivo planejamento;
- Discussão dos planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento;
- Estar à frente da elaboração de forma participativa;
- Elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico em consonância com as finalidades da educação, da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos;
- Orientar na elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem utilizados como instrumento orientador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Definição da visão, missão e valores da instituição em conjunto com os participantes da comunidade escolar e a sua condução a planos de ação da escola;
- Promover o alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento Escolar de maneira que se tronem presentes nas ações educacionais;

- Reforçar e orientar a prática de planejamento em diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade.(LÜCK, 2009, P.31).

A autora destaca que a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada na proporção de sua concepção sobre a educação, sobre a complexidade da gestão escolar e sobre a sua desenvoltura como líder à frente de sua equipe.

Entretanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, pouco significado terá caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais sob um sistema eficaz de planejamento das ações educacionais em suas diversas frentes de trabalho.

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontâneas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (LÜCK, 2009, p.32).

Ressalta-se aqui o viés normativo de Lück a respeito da relevância da prática do planejamento, porém há de se ressaltar que tal prática não pode ser considerada como a única alternativa ou manual normativo para se obter sucesso à frente da gestão escolar ou na prática docente em sala de aula.

A criatividade do gestor, o empreendedorismo e até algumas ações de improviso podem se refletir em ações de sucesso na gestão se estiverem aliadas a uma constante postura de auto-avaliação das ações, em conjunto com a equipe de coordenação. Uma postura equilibrada na gestão, pela qual se tenham condições de ousar frente aos desafios sem ficar engessado a um planejamento inicialmente trabalhado que não condiz com a realidade tão complexa e intensa no cotidiano escolar.

Gonçalves (2003) destaca que de nada adiantaria o domínio dos fundamentos e das técnicas de planejamento se estes não estivessem destinados a nortear as políticas de intervenção nos mais diversos campos de ação humana.

Portanto, é preciso entender o planejamento como fundamental para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados, ao todo ou em parte, conforme a execução das ações efetivamente planejadas.

Conforme Vasconcelos (2011), analisar a realidade particular de cada escola, torna-se uma tarefa fundamental no processo de planejamento, pois "problemas" semelhantes não são necessariamente identificáveis, ou seja, o mesmo "problema" deve ser pensado de forma diferente, em distintas realidades escolares.

Claramente, o processo de planejamento é composto por algumas fases e, mesmo o planejamento participativo, instrumento da gestão democrática, possui estes momentos, em que é possível analisar o andamento das ações propostas.

Vasconcelos (2011) coloca quatro fases distintas e ininterruptas: planejar, preparar, acompanhar e revisar.

Inicialmente, é preciso planejar o que efetivamente se deseja fazer, elencando os pontos a serem transformados e o que deve ser feito para que tais mudanças aconteçam. A seguir, é preciso preparar os materiais, os recursos e os indivíduos que estarão ligados diretamente neste processo. O acompanhamento significa acompanhar *in loco* como o processo está se desencadeando, para poder propor mudanças futuras, caso haja necessidade.

No momento do planejamento escolar, as orientações obtidas pelos gestores nas reuniões gerais da rede são essenciais e devem ser compartilhadas com a equipe, além de outras questões como a grade de horários das disciplinas, a divisão das turmas e o calendário de atividades do ano (MONTEIRO, 2009, p. 3).

Na prática da gestão escolar, são realizados encontros referentes aos trabalhos internos da própria escola, com seus colaboradores, além de reuniões e encontros no âmbito da rede municipal na qual a escola está inserida, sendo possível o compartilhamento de experiências e a proposição de soluções para determinados assuntos problemáticos.

Couto (2007) aponta que o planejamento educacional torna-se extremamente relevante, tendo em vista as finalidades da educação; que é o instrumento básico para que todo o processo educativo desenvolva sua parte prática, integrando todos os recursos e norteador toda ação educativa. Diagnosticar a realidade é identificar quais

as ações a serem implementadas para o aprimoramento da gestão e consequentemente da qualidade de ensino e a democratização do saber.

Neste sentido, o planejamento participativo encontra a sua relevância no contexto educacional. Trata-se da integração das necessidades apontadas por todos os participantes deste processo de gestão: professores, gestores, diretores, alunos e demais funcionários da instituição de ensino.

O Planejamento Participativo consagra a necessidade de um projeto político, mostra como estruturá-lo e como organizar um processo técnico que lhe seja coerente, além de estabelecer a participação como elemento chave de uso do poder em todos os graus, organizando instrumentos para realizá-la (GANDIN, 2004, p.15).

A partir da análise de Gandin (2004) nota-se, portanto, a importância da integração dos instrumentos, na medida em que o Planejamento Participativo está ligado ao Projeto Político Pedagógico. Significa dizer que as ações a serem planejadas e executadas devem ser coerentes entre si, além de serem coerentes com a realidade social, conforme colocado anteriormente.

Conforme Oliveira (2010), o planejamento participativo visa, principalmente, a estabelecer prioridades para todos os envolvidos no processo educacional e nada mais é que um ato de cidadania, visto que este processo possibilita a definição do tipo de educação desejada pela instituição escolar.

A partir da reflexão dos teóricos mencionados no presente trabalho, se torna mais nítida a necessidade da prática contínua do planejamento estratégico na gestão, quando se almeja um uso mais eficaz do tempo.

A potencialização do tempo das ações do gestor junto a sua equipe de coordenação, corpo docente, alunos e comunidade tende a ser maior à medida que esta gestão estiver pautada em um planejamento participativo e constante com um processo de avaliação pautado na realidade da gestão inserido nos problemas e desafios do cotidiano escolar.

Ressalta-se o impacto que a demanda externa da SMED, GERED-N, além das diretrizes políticas do município na qual a gestão está inserida, pode vir a influenciar nesta gestão, o que será oportunamente discutido neste trabalho na análise dos resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa.

No âmbito do viés pedagógico da gestão escolar, na próxima sessão serão feitos alguns apontamentos sobre a atividade fim da gestão de uma instituição de ensino atendida com o processo de ensino e aprendizagem: a gestão pedagógica.

2.4 O foco na gestão pedagógica

Quando foram abordadas as diversas atividades de uma escola com a contribuição de Libâneo, ressaltou-se a distinção entre as atividades meio (administrativo e financeiro) e as atividades fim (questões pedagógicas) de uma instituição de ensino. Lück (2009) também destaca esta questão e ressalta no prisma pedagógico que a estas questões se realizam na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu.

Lück (2000) ainda ressalta que uma escola é uma organização social esse processo de extrema complexidade demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados almejados. Tal estratégia de articulação representa a gestão pedagógica.

A autora defende que a responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo.

Aspectos do processo pedagógico como a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica assumidas pelo gestor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor em relação à promoção da aprendizagem e formação dos alunos são múltiplos, sendo aqui destacados alguns deles.

Quanto ao papel central da demanda pedagógica na gestão escolar destaca-se que:

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que

se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LÜCK, 2009, p. 95).

O CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, através do Programa de Capacitação de Gestores Escolares - PROGESTÃO, representa a centralidade da gestão pedagógica ao estudar o projeto pedagógico, incluindo outras dimensões no processo, conforme a Figura 03 a seguir. Nesta figura, fica claro o destaque na questão pedagógica como subsidiária à dimensão financeira, à dimensão administrativa e à dimensão jurídica.

A figura 3 apresenta as dimensões de gestão com foco no projeto pedagógico.

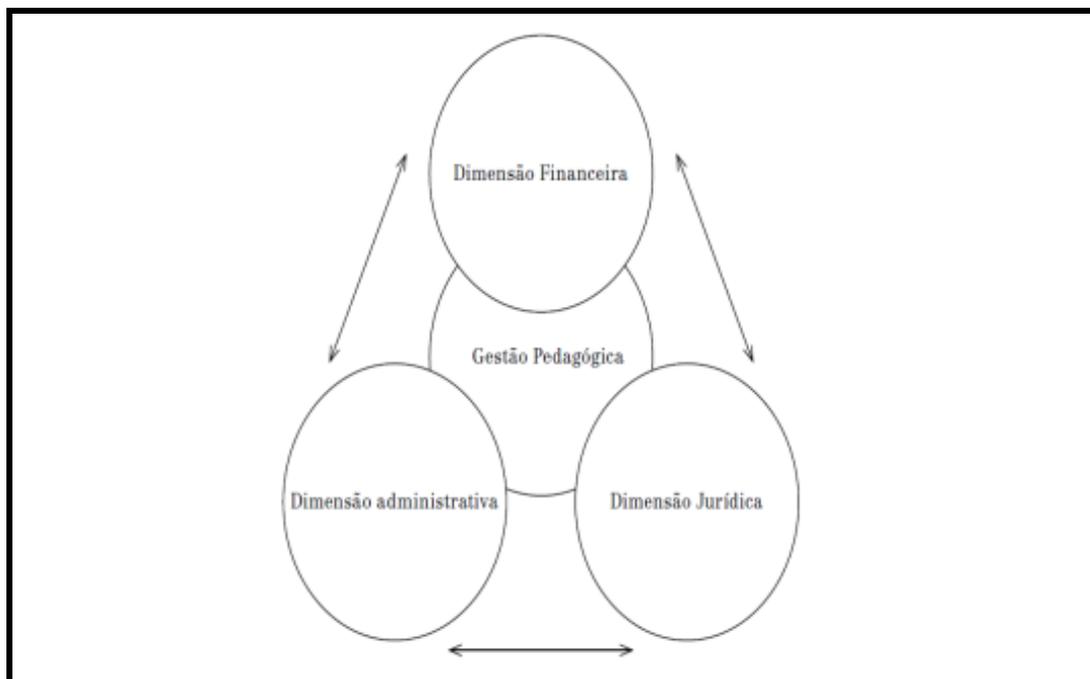


Figura 3: Dimensões da gestão com foco no projeto político pedagógico.

Fonte: Marçal e Sousa. PROGESTÃO: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília, 2001.

Na perspectiva da autora o gestor escolar é um articulador da unidade pedagógica, na riqueza da diversidade, já 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. O alcance desse objetivo maior está concentrado na capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência

da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem.

Silva (2001) traz outra contribuição importante sobre a gestão escolar ao analisar o comportamento deste gestor à frente de sua equipe de trabalho, afirmando que se pode estabelecer diferentes ambientes na sua gestão que irão incidir diretamente na organização do tempo do gestor em questões cotidianas da escola.

Por exemplo, pode-se estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas ideias ou sentimentos; ou pode-se também estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais.

Outro dado significativo é de que o gestor escolar precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades.

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho. Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas (SILVA, 2001, p.49).

Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores. Silva (2001), ao supor uma escola, onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório seja permanente, defende que o nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma atividade inovadora, não

envolvendo professores e alunos na sua organização provavelmente poderá atingir os sentimentos do corpo docente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado.

Sob a luz da teoria de Lück, o papel do planejamento da gestão escolar na fase de avaliação das estratégias elaboradas e adotadas, apesar de seu caráter de opinião necessário ao trabalho educacional, à referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de encontrar erros e causar reprovações. Tal compreensão equivocada do planejamento pode estar atrelada a uma prática em que o gestor se coloca distante de sua equipe contribuindo para um clima escolar não favorável ao diálogo do mesmo com a sua equipe.

Lück (2001) destaca que a desconsideração ao monitoramento de processos de avaliação dos resultados das práticas educacionais, como estratégia de gestão educacional, ocorreu a partir da interpretação dada pelas concepções denominadas críticas da educação que, ao valorizarem as dimensões sociopolíticas, desvalorizaram as dimensões técnicas, mediante a rotulação ligeira de “tecnicismo”.

Esta política ou prática de se desvalorizar a competência técnica e acadêmica dos gestores para atuarem de forma mais eficaz é uma visão retrógada a respeito do sistema de educação. É preciso menos ativismo político na educação e mais profissionalismo, compromisso e responsabilização nos resultados.

Cabe destacar que essa tendência pode resultar na aplicação de instrumentos em uma rotina alienada desse processo sem a prática de uma devida reflexão e retroalimentação das práticas educacionais, incluindo a reflexão sobre o significado por trás destas práticas, em detrimento da sua orientação como práxis pedagógica. Mais uma vez destaca-se a relevância da avaliação constante dos processos de forma aberta e participativa com os integrantes da equipe gestora.

Sem tais práticas, o que se tem é a ação aleatória, assistemática e desarticulada, de que resultam sérios prejuízos educacionais, apesar das boas intenções e entendimento sociopolítico do trabalho educacional que se estabeleça na escola.

Na gestão escolar a prática do planejamento é, portanto, de fundamental importância o uso adequado do tempo potencializado a partir de um processo de avaliação eficaz.

A figura quatro apresenta as dimensões da gestão escolar e suas competências.

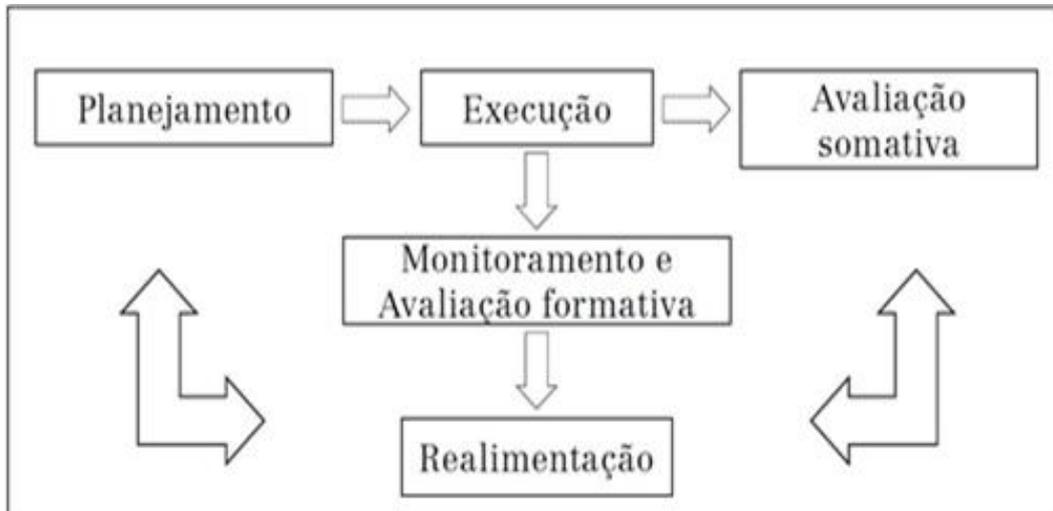


Figura 4: Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.

Fonte: Dimensões da gestão escolar e suas competências, Lück, 2009.

Em consonância com o pensamento de Lück destacado acima com a figura 4 destaca-se as etapas importantes na fase do planejamento da gestão escolar: o monitoramento e a avaliação. O primeiro irá abarcar as ações organizadas de forma sistemática de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos com o objetivo da implementação dos planos de ação e as intervenções não planejadas com o intuito de garantir a efetividade destas ações, analisar a eficiência dos processos e levantar a necessidade de ações alternativas, não previstas na fase de planejamento.

A segunda fase pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas paralelamente às ações educacionais, com o intuito de verificar se os resultados pretendidos foram alcançados. Além de prestar contas e avaliar o nível de resultados pretendidos a cada fase das etapas.

A autora destaca ainda que o monitoramento é uma atividade imprescindível à gestão, sendo realizado de forma contínua, sistemática e regular, visando a determinar em que medida a execução do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores expectativas para a realização dos objetivos propostos.

Na realização desse trabalho de gestão pedagógica, Lück (2009) aponta algumas ações importantes a serem desenvolvidas pelo gestor escolar à frente da gestão pedagógica de sua respectiva instituição de ensino como:

- A orientação da elaboração/re-elaboração e da implementação do projeto político pedagógico da escola;
- Estudo aprofundado dos fundamentos disposições legais e metodológicas; a promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos;
- A criação de sistemas e formas de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas da escola e do processo ensino-aprendizagem, incluindo a auto avaliação de desempenho;
- A atualização contínua dos métodos e processos de orientação da aprendizagem dos alunos, mediante adoção de tecnologias da informação e sua utilização regular nas aulas;
- E o desenvolvimento regular de práticas de leitura interpretativa (LÜCK, 2009, p. 53).

Ações como estas apontadas pela autora impactam positivamente na potencialização do uso do tempo do gestor, principalmente àquelas atreladas a prática de planejamento das ações pautadas na constante prática de avaliação das estratégias empregadas na gestão. Tal perspectiva ficará mais latente com a análise dos resultados obtidos através dos instrumentos de pesquisa aplicados ao grupo de gestores da GERED-N, a serem abordados na próxima seção desta dissertação.

2.5 Análise dos dados.

As pesquisas sobre uso do tempo, efetuadas com diários, registram comportamentos, o que proporciona uma diferença em relação à maioria dos estudos de Survey¹⁶ que abordam de forma mais enfática as atitudes, crenças e opiniões. O diário efetua um registro no decorrer do dia. No caso específico deste trabalho, o levantamento foi repetido mais de uma vez, durante uma semana, de forma ininterrupta, a fim de registrar um retrato o mais fiel possível da gestão do tempo por parte dos gestores escolares em questão.

Segundo Aguiar (2010), o registro no diário não pode ser deixado para vários dias depois daquele sorteado para a realização da tarefa. O diário é composto por uma grade em que estão listados os intervalos de tempo selecionados. O respondente registra o que está fazendo, horário de início e de término da atividade e em que contexto, preenchendo também:

- (i) O que mais está fazendo?
- (ii) Onde?
- (iii) Com quem?

Tais informações serão de extrema relevância para etapa seguinte do trabalho, na qual será analisada a relação dos diretores com o tempo de gestão. Para registrar as atividades no diário e se evitar erros de registro ou de interpretação no decorrer da coleta e registro dos dados, é de extrema relevância uma abordagem inicial da pesquisa e apresentação prévia do modelo a ser utilizado, além da sensibilização dos gestores para com o objetivo do trabalho, desta forma espera-se obter maior efetividade dos dados fornecidos. Neste ponto do desenvolvimento da pesquisa é de extrema relevância estabelecer uma relação de confiança com o grupo de entrevistados.

O método de trabalho utilizado deu-se através da aplicação de dois instrumentos de pesquisa: o primeiro é o questionário informativo de gestão, que

¹⁶ Método de pesquisa amplamente utilizado em pesquisas de opinião pública, de mercado e, atualmente, em pesquisas sociais que possuem como objetivo maior descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída de um universo previamente determinado pelo pesquisador.

levantou dados específicos do gestor, das instituições de ensino onde atuam e a respeito do tempo da gestão escolar. O segundo instrumento utilizado foi o diário de tempo na gestão escolar, no qual os gestores relataram no período dos cinco dias úteis de uma semana a sua rotina na gestão, registrando o tempo demandado em cada tarefa no decorrer do dia.

Ao iniciar a aplicação dos questionários e dos diários do tempo de gestão, constatou-se que o maior desafio na obtenção dos dados estaria concentrado no retorno dos diários de tempo de gestão, tendo em vista a complexidade e a demanda de tempo e disciplina que o gestor teria de dedicar para o fornecimento correto dos dados.

A apresentação do projeto de pesquisa foi feita durante a reunião de diretores da Regional Norte sob a coordenação da GERED-N, em que foi explicado minuciosamente o preenchimento dos questionários e diários. Duas gestoras questionaram que não teriam tempo para preencher tais instrumentos. Foi ressaltado que esta suposta falta de tempo era uma das hipóteses do presente trabalho. Enfatizou-se a relevância do tema da pesquisa para a prática dos gestores.

Durante a semana de aplicação, que se deu entre os dias 02 e 06 de março de 2015, foi executado um monitoramento para eventuais dúvidas dos gestores participantes desta consulta de campo, além também de ser utilizado como estratégia de reforço no compromisso com o retorno dos instrumentos de pesquisa com os devidos dados a serem analisados na fase seguinte da pesquisa.

Apesar de toda a estratégia descrita acima, houve atraso na devolutiva dos dados com uma alegação recorrente entre os gestores: *“Não tenho tido tempo... estou muito apertado, mas irei responder...”*. Entretanto, com um atraso de duas semanas, que não comprometeu a obtenção dos dados, foi obtido o retorno de dezoito gestores escolares dos vinte que integram a GERED-N. No início da aplicação dos dois instrumentos de pesquisa, sendo eles o questionário e o diário de tempo de gestão, anexados ao presente trabalho para consulta, o grupo de gestores a ser investigado era de vinte. Porém com o desenvolver da coleta de dados pude contar com o retorno de dezoito gestores.

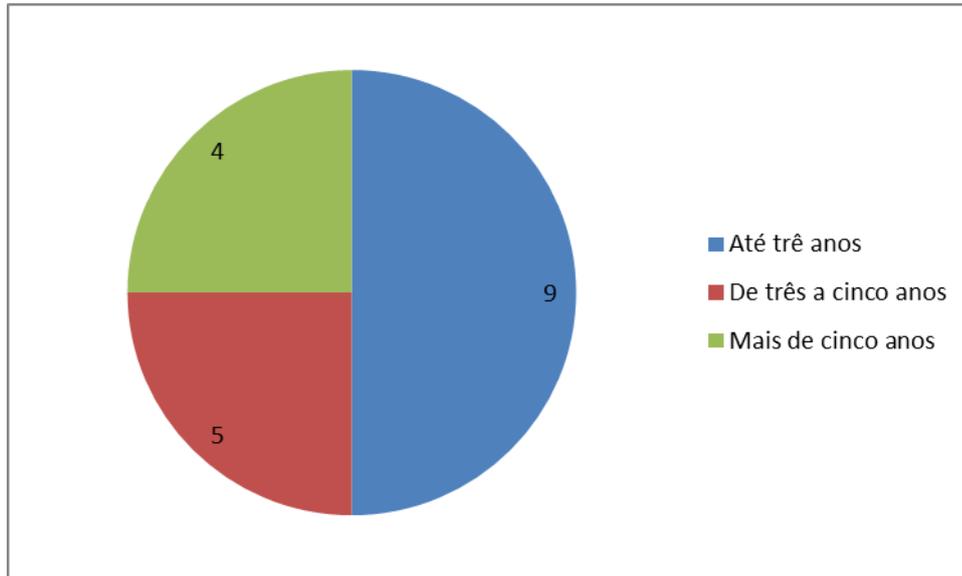
Mais uma vez ressalta-se a importância do monitoramento das ações no período da aplicação dos instrumentos e na semana seguinte quando se deu o retorno. Vale o registro que em alguns casos a coleta dos dados teve que ser

diretamente nas escolas para não comprometer a coleta do banco de dados a ser analisado.

A maior parte do grupo de gestores se declarou pardos quanto à cor. O grupo apresenta uma boa experiência profissional na educação. Todos possuem mais de dez anos de experiência na atividade docente, 15 gestores analisados estão na faixa etária entre os 45 e 50 anos de idade. Em relação à formação acadêmica, todos possuem graduação em nível superior em pedagogia ou em licenciatura. Quanto às formações em pós-graduação, apenas cinquenta por cento do grupo analisado apresentam formação neste nível acadêmico.

Em relação ao panorama das escolas, todas as vinte instituições de ensino da GERED-N desenvolvem atividades do PEI – Programa Escola Integrada e Escola Aberta. Tal programa realiza as atividades de tempo integral dos estudantes que permanecem na escola no contra turno aumentando consideravelmente as demandas pedagógicas, administrativas e financeiras da gestão. Em média as escolas apresentam um alto número de funcionários, contratados diretamente pelo Caixa Escolar, sob a responsabilidade da gestão da escola onde desenvolvem atividades ligadas ao PEI.

Porém, quando o enfoque é especificamente na questão do tempo na gestão escolar, o grupo demonstra ser heterogêneo: nove gestores possuem menos que três anos na gestão e o restante apresenta-se dividido entre mais de cinco anos de experiência na gestão, como explicita o Gráfico 1, que relata o tempo de experiência dos profissionais à frente das direções escolares.

Gráfico 1: Tempo de experiência dos gestores na gestão escolar

Fonte: Dados do autor

Fato este foi explicitado pelas últimas eleições de direção das Escolas Municipais da RME-BH em dezembro de 2014, o que ocasionou em uma renovação de cinquenta por cento no quadro de diretores da GERED-N.

Quanto à faixa de renda bruta, 14 entrevistados têm renda entre oito mil e dez mil reais mensais, dois acima desta faixa e outros dois na faixa de seis a oito mil reais mensais.

Dos vinte gestores escolares da Regional Norte, dezoito, além de estarem à frente da gestão de Escolas Municipais, respondem de forma conjunta pela gestão de UMEI que, em geral, está instalada na mesma comunidade ou na comunidade vizinha à escola polo. Do grupo em questão 16 gestores apontaram que, apesar de responderem pela gestão escolar das UMEIs, não atuam de forma direta nas questões pedagógicas das unidades de educação infantil, delegando esta frente da gestão ao vice-diretor da UMEI.

O grupo alega uma realidade pedagógica e administrativa muito distinta da que estão habituados a trabalhar nas escolas com uma faixa etária mais alta, referente ao público de seis a 15 anos, além do público adulto presente nas instituições que oferecem a modalidade de ensino de EJA. Os gestores analisados se colocam de forma mais efetiva à frente das questões de recursos humanos e das demandas financeiras destas unidades, mesmo por que o Caixa Escolar é centralizado na escola polo na qual a UMEI está vinculada.

Constatou-se, na aplicação dos instrumentos de pesquisa, que a vinculação das UMEIs à gestão das escolas é um fator que sobrecarrega a gestão escolar nos trâmites burocrático financeiros, além das questões pedagógicas que são muito distintas da realidade do público das escolas, situado entre a faixa etária dos 6 aos 15 anos de idade, além do público da EJA, que atende os adolescentes, adultos e idosos.

Outro fator relevante são os trâmites burocráticos financeiros, que muito sobrecarregam a gestão escolar. Mesmo com uma gestão descentralizada, pautada em um viés participativo, o gestor se vê muito atrelado a estas questões já continua sendo o principal responsável jurídico pela administração do Caixa Escolar.

O Quadro 2 apresenta a seguir os resultados obtidos através da coleta de dados do diário de tempo de gestão, no qual os gestores escolares relacionaram diariamente a sua rotina na gestão escolar, durante os cinco dias letivos de uma semana. Os registros foram feitos no início da jornada de trabalho, independente se esta iniciou na escola, SMED, GERED-N ou em outros espaços. Os gestores foram orientados a respeito das três categorias da gestão escolar compreendidas nas demandas administrativas, financeiras e pedagógicas.

No final de cada dia relatado o gestor teve a oportunidade de registrar suas observações relativas a algum fato inesperado ou que julgou relevante ressaltar dentre as atividades realizadas.

O Quadro 2 revela um retrato do gerenciamento do tempo dos gestores escolares da GERED-N em um recorte cronológico frente às diferentes demandas da gestão, compreendendo a função administrativa, a financeira e a pedagógica.

A análise do Quadro 1 aponta um peso considerável das funções administrativas e financeiras na gestão escolar, o que de certa maneira contribui para um menor tempo do gestor à frente dos desafios cotidianos da função fim da escola que é a gestão pedagógica.

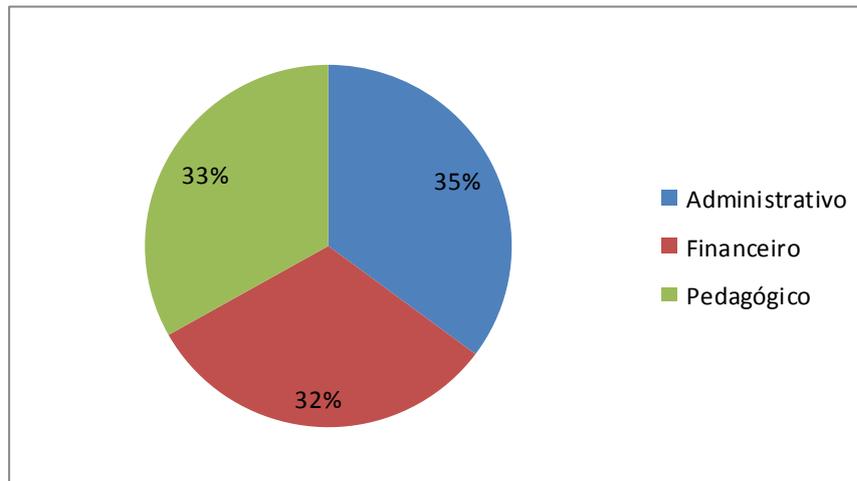
Quadro 1: Distribuição do tempo dos gestores nas diferentes funções da gestão nas escolas da GERED-N.

Escolas	Administrativa	Financeira	Pedagógica	Total por semana
Gestor 01	16:30	14:00	12:30	43:00:00
Gestor 02	13:30	16:30	13:30	43:30:00
Gestor 03	18:00	13:00	18:00	49:00:00
Gestor 04	17:00	11:00	18:30	46:30:00
Gestor 05	16:00	13:00	14:00	43:00:00
Gestor 06	19:00	12:30	12:30	44:00:00
Gestor 07	15:00	9:00	19:30	43:30:00
Gestor 08	16:00	18:00	13:30	47:30:00
Gestor 09	18:30	12:30	15:00	46:00:00
Gestor 10	14:30	11:00	16:30	42:00:00
Gestor 11	15:30	17:30	10:30	43:30:00
Gestor 12	12:00	13:30	15:00	40:30:00
Gestor 13	12:30	15:30	13:30	41:30:00
Gestor 14	15:00	17:30	12:30	45:00:00
Gestor 15	18:30	12:30	15:00	46:00:00
Gestor 16	14:30	11:30	14:30	40:30:00
Gestor 17	16:30	15:30	14:30	46:30:00
Gestor 18	13:30	14:30	15:30	43:30:00

Fonte: Dados do autor

O gráfico 2 revela de forma mais objetiva os resultados obtidos através do diário do tempo gestão, apresentando a proporção de tempo gasto em cada uma das funções de gestão.

Gráfico 2: Distribuição do tempo do gestor nas diferentes funções da gestão escolar



Fonte: Dados do autor

O Gráfico 2 ilustra a situação constatada com a tabulação da média dos dados obtidos através da aplicação do diário de tempo de gestão que apontou a função administrativa com 35% do tempo, 33% para a função pedagógica e 32% para as demandas financeiras.

Há de se ressaltar que ao agregar as funções administrativas e financeiras em média o gestor escolar fica 67% do seu tempo dedicado à gestão envolvido com as questões meio e apenas um terço do tempo da gestão é destinado à função fim: a demanda pedagógica.

Vale ressaltar que muitos gestores relataram a dificuldade em distinguir alguns procedimentos do cotidiano escolar entre a função administrativa e pedagógica. Daí na tabulação dos dados algumas horas foram fracionadas entre duas funções devido à natureza peculiar da questão.

Um exemplo apontado mais de uma vez foi a chegada à escola de professor novato. Ao entrar em exercício no cargo de professor municipal em uma escola, o professor é recebido pelo diretor que irá realizar uma série de procedimentos administrativos na área de recursos humanos e em seguida lhe ambientará na gestão pedagógica da instituição.

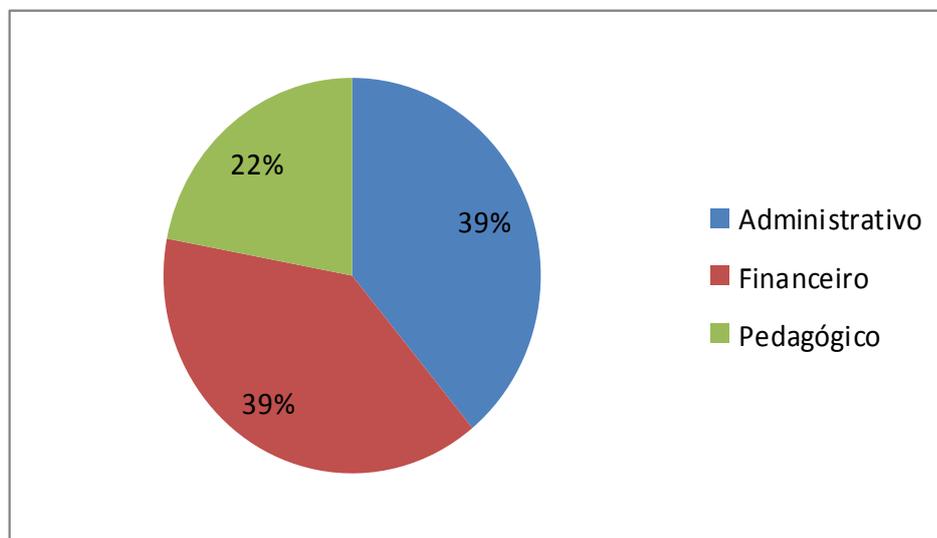
Os gestores registraram também, no campo de observações, que em várias funções desempenhadas as três se misturam, o que contribuiu para um fracionamento de minutos em alguns registros, tendo em vista que, no cotidiano escolar, as demandas se apresentam de forma simultânea.

Em média, os gestores ficam fora do espaço físico da escola 40% do tempo no decorrer de uma semana. Ou seja, cinco dias, como foi abordado na coleta de dados no diário de tempo da gestão, tendo em vista a realização de orçamentos, compras, reuniões na GERED-N e na SMED. Nas realizações das demandas em sua grande maioria estas são praticadas em conjunto com demais profissionais da própria escola, alunos e com funcionários da GERED-N e SMED.

É importante ressaltar que a obtenção dos dados é fruto de instrumentos de pesquisa diferentes, mas que demonstraram uma semelhança a respeito da noção do tempo gasto pelo gestor. Vale ainda destacar certo peso às funções burocráticas nos dados colhidos no questionário do gestor, relativos à sua percepção do tempo demandado.

O Gráfico 3 aborda uma informação mais complexa de ser obtida, já que aborda a percepção do gestor quanto ao tempo gasto com cada uma das diferentes funções de gestão.

Gráfico 3: Percepção do gestor quanto ao tempo demandado nas funções de gestão.



Fonte: Dados do autor

O gráfico 03 reforça o que foi apresentado no tempo gasto pelos gestores nas diversas funções de gestão. O grupo demonstrou certa coerência ao responder o questionário e o diário de tempo do gestor, já que, no item em que apontaram a sua percepção em relação à demanda de tempo das diversas funções, eles apontaram como maior demanda de tempo às funções administrativas e financeiras como as

maiores da gestão escolar com 39% cada uma seguidas da função pedagógica apontada por 22% por cento dos gestores da GERED-N.

Outra percepção nesta análise foi quanto à insegurança que parte considerável dos gestores possui em relação à gestão das questões financeiras do caixa escolar. Parte desta dificuldade pode estar relacionada com a pouca experiência da metade do grupo que assumiu as direções escolares no início de 2015.

Porém há de se ressaltar que apesar da metade dos gestores estarem iniciando o seu mandato, cinco destes já exerceram a função de direção escolar, coordenação pedagógica ou gestor na SMED. O que vem a contribuir de forma positiva na gestão destes profissionais.

Em relação à questão do planejamento na gestão escolar, 80% dos gestores apontam que concordam com o impacto positivo da estratégia na gestão, porém afirmam não terem tempo para planejar a sua rotina tendo em vista o acúmulo de trabalho e a complexidade das demandas que, em alguns momentos, surge de forma simultânea nas diversas funções da gestão escolar. A maioria dos entrevistados, 85%, apontou a insuficiência da jornada de quarenta horas semanais para atender a toda carga de trabalho referente às diferentes demandas da gestão.

Aproximadamente metade dos gestores afirmaram a existência de um excesso de reuniões externas na GERED-N, SMED-BH e demais órgãos da PBH, que ocorrem mais de uma vez na semana e até mesmo durante uma mesma data, o que faz com que os gestores se ausentem de forma concentrada das escolas, além de choque de agendas externas por falta de comunicação e planejamento dos órgãos centrais. Constata-se o pouco domínio e experiência dos gestores no planejamento de suas ações, apesar das demandas superiores oriundas da GERED-N e da SMED-BH, que em alguns casos impossibilitam um planejamento mais eficaz da gestão.

A demanda citada aponta para a possibilidade de um maior planejamento por parte dos órgãos centrais em relação à agenda dos gestores, possibilitando o foco maior na gestão e na prática de um planejamento que contemple as questões pedagógicas na escola. Porém, há de se ressaltar a relevância das reuniões informativas e de formação que o gestor participa, nos vários espaços da SMED e PBH, que o auxiliarão em uma gestão mais segura em relação aos processos e diretrizes da rede de ensino na qual as instituições compõem.

Quanto aos programas desenvolvidos nas escolas, merece destaque o PEI, que enriquece as estratégias pedagógicas da escola, mas ao mesmo tempo provoca

um aumento significativo da carga de trabalho nas demandas administrativa e financeira.

Tal programa oferece uma ampliação de tempo escolar do aluno para nove horas diárias de atendimento, no qual os estudantes se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos, como praças, teatros, cinemas, quadras de esporte entre outros disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas.

Porém, na prática, percebe-se um alto nível de burocratização dos processos, nos quais os coordenadores regionais ligados à gerência do programa conduzem a gestão das atividades nas regionais do município. As questões de cunho administrativo-financeiro são importantes, porém são altamente carregadas de fluxos burocráticos, com decisões centralizadas no órgão central a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No decorrer da análise dos resultados desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de se definir um sistema de regulação interna que, além de integrador de esforços, não resvale em uma regulamentação excessiva, que venha a inibir a criatividade e a iniciativa e tornar os processos administrativos e operacionais lentos, dispendiosos e inadequados à realidade de sua equipe gestora.

Na análise do problema abordado, identificaram-se algumas disfunções burocráticas tais como: a inflexibilidade na padronização das normas, a visão fragmentada do todo (cada funcionário tem acesso a uma gama bastante restrita de informações e desempenha tarefas rigidamente limitadas), a excessiva concentração das decisões, limitando ao órgão central a tomada de decisões que não estejam explicitamente citadas nas normas, a substituição dos objetivos pelas normas com valorização em exagero dos regulamentos, tornando-os um fim em si mesmo e fazendo com que muitos funcionários passem a perseguir o rígido cumprimento das normas ao invés de focar em resultados pedagógicos que as estratégias de tempo integral podem trazer para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por último, destaca-se uma disfunção que é fortemente percebida como um ponto negativo na gestão do PEI, que é a supervalorização dos meios burocrático-administrativos: entenda-se aqui toda a infraestrutura material do programa, na qual

as rotinas administrativas tornam-se excessivamente valorizadas neste tipo de organização.

No caso em questão, a prática da gestão participativa seria muito pertinente, contribuindo com processos decisórios claramente definidos e amplamente divulgados, de forma flexível evitando-se casuísmos.

Seria interessante que os gestores do programa mantivessem diálogo permanente com suas equipes, estimulando o trabalho em grupo e o intercâmbio de ideias, integrando toda a equipe com o envolvimento nos assuntos tratados, além de focar nos objetivos em conjunto com a equipe pedagógica da escola promovendo uma conexão permanente entre os professores, coordenadores pedagógicos e os monitores do PEI a fim de realizarem atividades pedagógicas complementares de acordo com os objetivos pedagógicos traçados no planejamento. Sendo assim, a supervisão deve ser exercida com ênfase no alcance dos objetivos e não nos meios empregados para alcançá-los.

Não se discute aqui a eficácia dos programas de tempo integral nas escolas, considerados como um grande avanço social e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é plausível que, ao centralizar toda a demanda administrativa e financeira deste programa nos caixas escolares das instituições de ensino, se sobrecarregam os gestores da escola. Os funcionários do PEI são contratados pelo Caixa Escolar de cada escola, sendo que o gestor responde como empregador, demandas trabalhistas, judiciais além de toda a infraestrutura de materialidade que o projeto demanda.

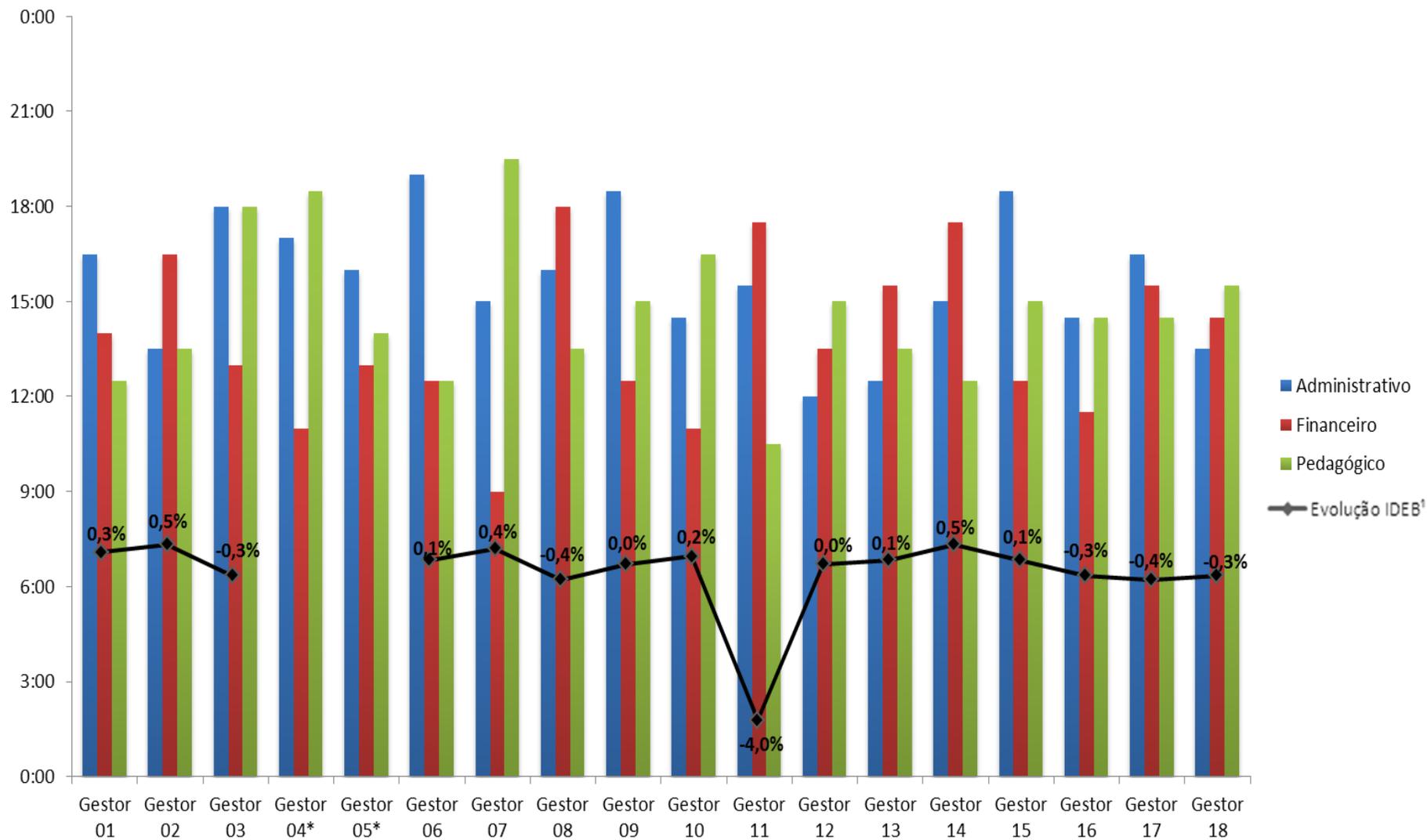
Outro ponto abordado pelos gestores foi a ausência de formação específica para dominarem de forma mais apropriada os diferentes programas que a escola desenvolve, pois além do ensino fundamental, estão à frente de projetos como: Educação Infantil (UMEI), PEI, Escola Aberta, EJA, PIP. Outra ação que merece destaque são as estratégias voltadas à inclusão da pessoa com deficiência entre outros projetos da SMED e PBH. Tais projetos exigem dos gestores domínio técnico pedagógico específico, que em grande parte é obtido durante o monitoramento dos programas pela GERED-N.

Contudo, esta demanda parece estar atrelada a supressão do tempo da gestão nas questões pedagógicas em detrimento das funções burocráticas. Além é claro de uma prática de planejamento pedagógico estratégico que possibilite uma

atuação de forma mais profissional frente aos desafios diários da gestão, possibilitando assim uma maior potencialização do tempo na gestão escolar.

Abordando de forma mais enfática o uso do tempo na gestão escolar, o Gráfico 04 apresenta a distribuição do tempo na gestão nas diferentes demandas da gestão analisando cada um dos gestores escolares da GERED-N.

Gráfico 4: Distribuição do tempo na gestão por gestor/desempenho escolar na GERED-N.



Fonte: Dados do autor

Analisando os dados apontados no gráfico 4, constata-se a forte tendência de as escolas apresentarem melhores resultados pedagógicos associadas ao fato que o gestor consegue potencializar um maior tempo de trabalho atuando diretamente na gestão pedagógica da escola. De forma geral, tal prática contribui para construção de resultados positivos no desempenho escolar dos alunos.

Os dados atrelados ao desempenho pedagógico de cada escola são relativos à evolução do IDEB, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2011 e 2013. Desta forma a análise não fica tendenciosa às peculiaridades sócio econômicas e culturais das comunidades, na qual cada escola está inserida.

Ressalta-se aqui uma análise cuidadosa referente à relação do tempo destinado a gestão pedagógica e o desempenho escolar. Esta não se dá de forma direta, tal relação ocorre de maneira indireta perpassando por outros importantes elementos que compõem os fatores determinantes nos resultados de desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Observando a disposição dos desempenhos, atrelando-os aos resultados da pesquisa quanto a utilização do tempo nas diversas funções da gestão escolar, ressalta-se uma peculiaridade constatada no gestor da escola 3. Este, apesar de dispendir 18 horas semanais à gestão pedagógica, não conseguiu ainda um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes nas avaliações externas. Tal escola passou recentemente por intervenção pedagógica tendo em vista diversos problemas de ingerência que a instituição estava enfrentando, que afetaram de forma direta a qualidade da gestão pedagógica.

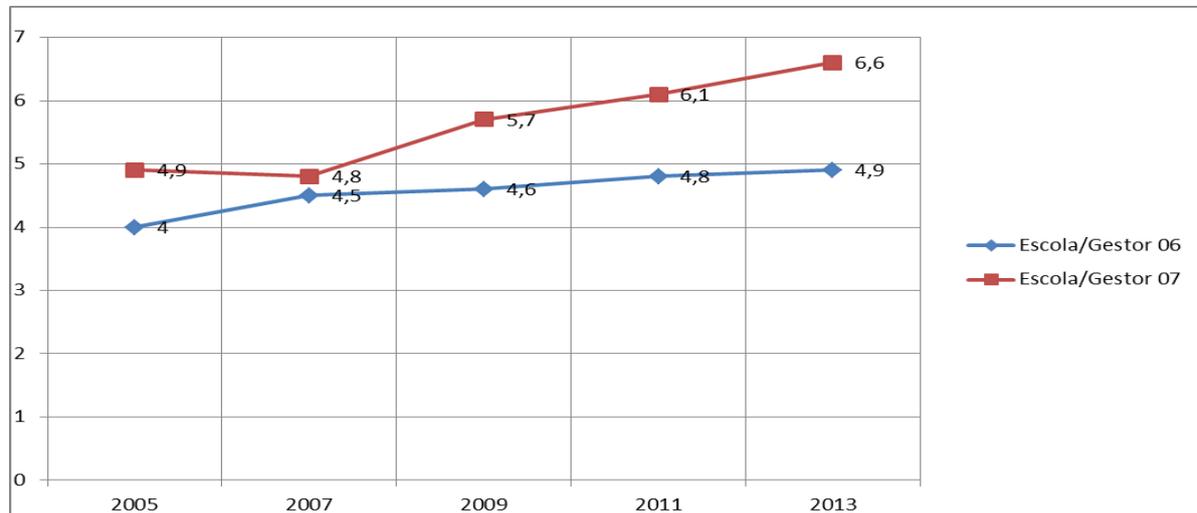
No momento o novo gestor, que já recompôs a sua equipe pedagógica, está procurando fidelizar a sua gestão pedagógica para que no futuro possa colher melhores resultados de desempenho pedagógico.

Na medida em que o gestor delega funções à sua equipe gestora, compreendendo o vice-diretor, o gestor financeiro, secretário, coordenador do PEI e coordenadores pedagógicos, grande parte do acúmulo de funções burocráticas e administrativas diminui propiciando ao gestor escolar uma maior apropriação dos resultados e estratégias pedagógicas da sua respectiva instituição de ensino.

O Gráfico 05 revela uma importante comparação entre a utilização do tempo por parte dos gestores. Chama à atenção a distribuição adotada pelo Gestor 07, com

alta carga horária dedicada às demandas pedagógicas, quando comparada à utilizada pelo Gestor 06, com destaque nas demandas administrativas.

Gráfico 5: Evolução do IDEB das escolas 06 e 07 GERED-N.



Fonte: IDEB/MEC - 2014

Dentre os vários gestores analisados, esses dois chamam atenção pela discrepância na utilização do tempo nas diferentes funções da gestão, contrastando a prioridade administrativa, no caso o Gestor 06, com o procedimento mais voltado para as questões pedagógicas constatado com os dados do Gestor 07.

Ao comparar os dados da estratégia da gestão, na demanda de tempo gasto à frente destas diferentes demandas, com os resultados nas avaliações externas relativas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, alguns resultados se destoaram como revela o Gráfico 04.

A partir da aplicação dos questionários e do diário de tempo de gestão foi possível deduzir que uma boa estratégia de planejamento, com enfoque na gestão pedagógica pode contribuir, entre outras estratégias, na obtenção de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ainda comparando o viés de gestão dos dois diretores escolares percebeu-se que o Gestor 07, além de possuir mais experiência na gestão - mais de 7 anos de experiência à frente da direção escolar - delega funções de forma bem eficaz, não executando diretamente procedimentos burocráticos e financeiros do Caixa Escolar tampouco questões administrativas corriqueiras na escola. Ele se coloca como gestor destas demandas, atuando na fase final ou quando surge um problema mais

complexo que exige a sua atuação direta. Daí se explica a sua potencialização do tempo de gestão nas demandas pedagógicas. Ou seja, não executando diretamente as ações.

É importante ressaltar que tal procedimento de delegação de funções na gestão escolar foi observado no perfil de outros gestores que participaram do presente trabalho, demonstrando um viés de gestão mais participativo e menos centralizador.

Há de se ressaltar que, ao apurar os resultados do diário de gestão escolar e o questionário do gestor, pode-se observar que além da falta de planejamento, devido à falta de formação de gestores e o acúmulo de procedimentos burocráticos, o perfil do gestor pode contribuir de forma marcante na sua respectiva gestão do tempo à frente da direção escolar.

Ao analisar a questão, comunga-se com a concepção de Libâneo (2001), que aponta a diferença entre a gestão técnico-científica e a gestão democrático-participativa, o que em parte pode ser observado na comparação entre gestão dos gestores 06 e 07, além de procedimentos relatados pelos gestores nos instrumentos de pesquisa deste trabalho.

A gestão técnico-científica tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. Libâneo (2001, p. 02) destaca algumas características desse modelo:

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros.
- Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas

Por outro lado, a concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Ressalta a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos de forma compartilhada. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são

tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma diferenciação de funções e saberes.

Libâneo (2001) destaca algumas características desse modelo:

- Definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação.
- Qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões.
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados (LIBÂNEO, 2001, p.03).

Uma gestão pautada na divisão de responsabilidades de forma participativa, além de possibilitar ao gestor uma melhor potencialização do seu tempo de trabalho, contribui para um maior êxito pedagógico da gestão, uma vez que passa a contar com um maior compromisso de todos os atores envolvidos.

Ao ter a gestão participativa como norte, o gestor fideliza seu compromisso e cumplicidade com os funcionários da escola, dividindo responsabilidades, participando do estabelecimento de objetivos e metas, debatendo estratégias e traçando os rumos da própria gestão, referente às decisões que estão em sua esfera de atuação. Neste ambiente impera a discussão de ideias, o respeito pela opinião alheia, a aceitação de experiências vivenciadas pelos outros, tudo baseado num diálogo aberto.

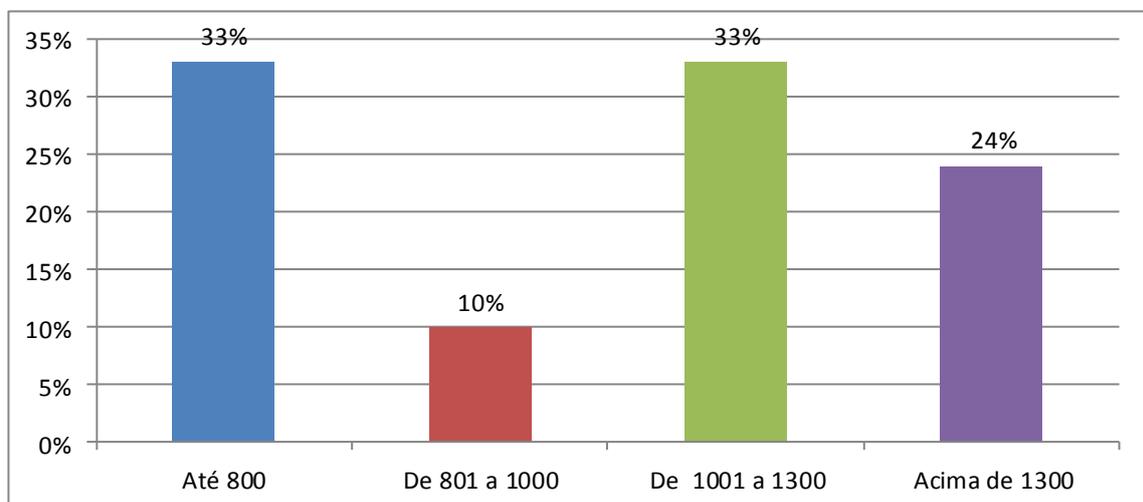
Tal estratégia exige uma prática descentralizada, o que contribuiria muito para a melhoria dos fluxos burocráticos da escola, sendo necessário a eficiência e a eficácia da gestão através do alcance da melhoria do ensino. O relacionamento cooperativo passa a ser uma ferramenta essencial para superar os conflitos internos nos processos produtivos e as mudanças nas relações da gestão.

Portanto, é relevante ressaltar que a utilização de estratégias de gestão e liderança participativa com enfoque nas questões pedagógicas, quando associadas a uma postura proativa do gestor, pode contribuir para a diminuição dos efeitos do excesso das funções burocráticas ligadas à gestão.

Tal procedimento, além de incentivar seus colaboradores de equipe, proporcionaria um ambiente de trabalho com uma rotina mais propícia à avaliação pedagógica e ao aprimoramento do programa Escola Integrada. Sendo assim, contribuiria para uma maior potencialização do seu tempo de trabalho na atividade maior de uma instituição de ensino: a gestão pedagógica.

Esta demanda por estratégias mais apuradas de gestão no uso do tempo se torna mais latente quando se depara com dados relativos à quantidade de alunos matriculados por escola como informa o Gráfico 6. Nele percebemos também a heterogeneidade quanto ao quantitativo de alunos por escola o que muito impacta nas demandas financeiras, administrativas e pedagógicas.

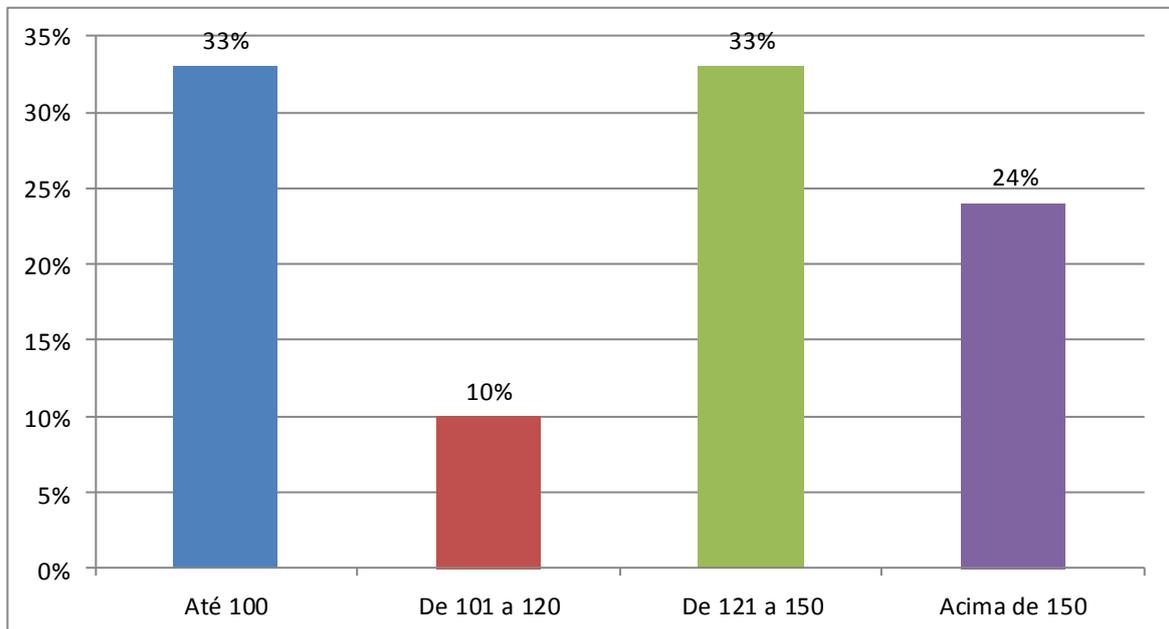
Gráfico 6: Proporção de alunos matriculados por escola na GERED-N.



Fonte: Dados do autor

A seguir o Gráfico 7 aborda o quantitativo de funcionários lotados na escola, incluindo os componentes do corpo docente, funcionários administrativos, cantina, serviços gerais, artífice e os monitores do PEI, contratados através do Caixa Escolar e também sob a gestão do diretor escolar.

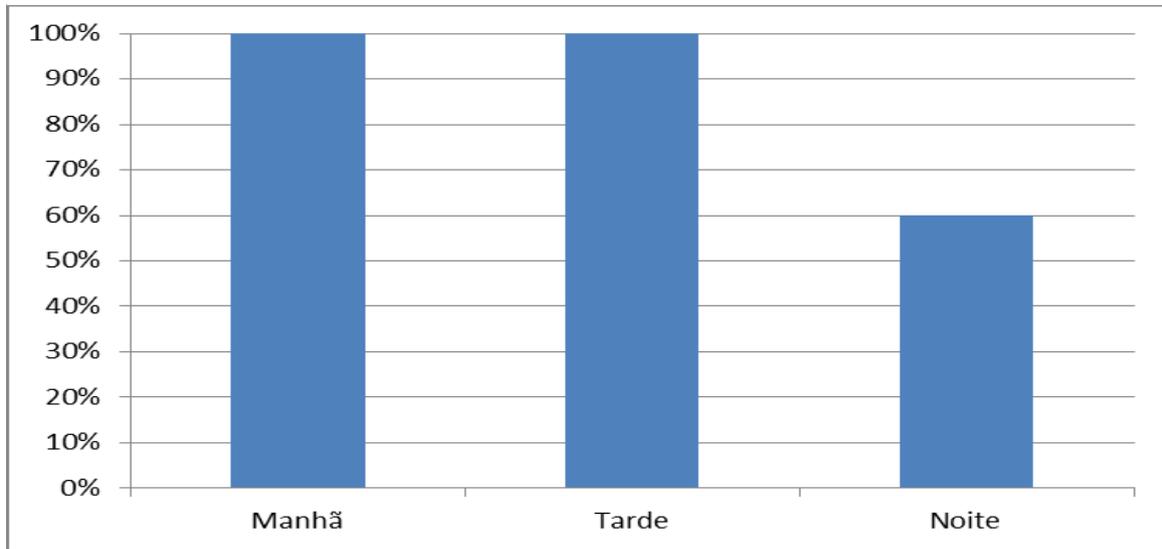
Gráfico 7: Proporção de números de professores e funcionários lotados por escola na GERED-N.



Fonte: Dados do autor

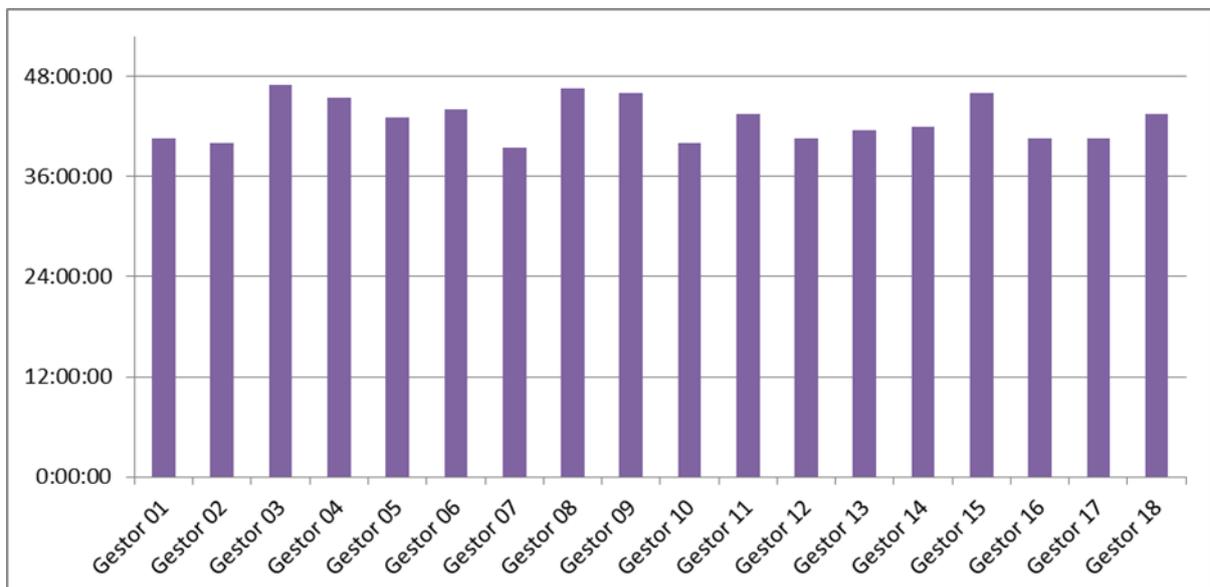
Aqui também se averigua a diferenciação de demanda entre as escolas, tendo em vista o tamanho de suas respectivas equipes, à medida que o quantitativo de alunos do ensino regular (1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental) e o público alvo dos projetos oferecidos pela instituição, sobretudo o PEI, aumentam. Tal fato incorre em demandas específicas na gestão escolar já trabalhadas anteriormente neste capítulo.

Outro fator que impacta, literalmente, no gerenciamento do tempo da gestão escolar é a expansão dos turnos de funcionamento da escola. O Gráfico 8 apresenta o percentual de escolas abertas em cada um dos três turnos de funcionamento. No contexto das escolas municipais da GERED-N, mais da metade dos gestores possuem em suas respectivas instituições de trabalho o turno noturno em efetivo trabalho letivo, ampliando o tempo diário de funcionamento ao público para quinze horas diárias.

Gráfico 8: Funcionamento das escolas por turno escolar na GERED-N.

Fonte: dados do autor

No Gráfico 9 é demonstrado que a maioria dos gestores analisados extrapola a jornada de trabalho de 40 horas semanais. Tal constatação pode ser atrelada a uma carga burocrática pesada aliada a inúmeros projetos paralelos desenvolvidos pela escola, dentre eles o PEI, que foi apontado por grande parte dos gestores no questionário.

Gráfico 9: Tempo gasto na jornada de trabalho semanal dos gestores escolares da GERED-N.

Fonte: Dados do autor

Porém, é válido ressaltar que tal acúmulo de trabalho, em parte, é motivado pela má gestão dos gestores, tendo em vista a ausência de um planejamento estratégico no cotidiano da gestão escolar, o que, em parte, gera um acúmulo de demandas junto à gestão escolar.

Na próxima seção deste trabalho será apresentado o Plano de Ação Escolar – PAE, onde serão apresentadas propostas de estratégias a serem implantadas, a fim de potencializar o uso do tempo na gestão escolar na RME-BH.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIALIZANDO O TEMPO DA GESTÃO ESCOLAR.

A pesquisa em questão teve como objetivo a investigação do uso do tempo do gestor, identificando o peso das diferentes demandas das funções financeiras, administrativas e pedagógicas na gestão escolar, suas implicações no trabalho, além de analisar a percepção e prática de planejamento no tempo de gestão e, por fim, apontar possíveis procedimentos a serem desenvolvidos a fim de contribuir para a gestão e conseqüentemente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das instituições de ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Foi contextualizada a regional onde se localiza a Gerência Regional de Educação Norte - GERED-N, na qual estão vinculadas as vinte escolas e os seus respectivos gestores, objetos de estudo do presente trabalho.

À luz do referencial teórico utilizado, procurou-se ressaltar a relevância da função pedagógica como atividade fim na gestão escolar, que na maioria das vezes fica comprometida pelas funções meio de cunho burocrático-administrativo e na prática do planejamento estratégico no cotidiano da gestão, sendo um fator preponderante para uma prática mais exitosa do gestor frente à direção escolar.

Através da investigação apresentada no capítulo anterior, foi possível constatar que a gestão do tempo do gestor escolar na RME-BH, em particular na GERED-N, teve alguns avanços por parte do órgão central na instituição do cargo de gestor financeiro, porém há muito a avançar no viés qualitativo da gestão.

Em outras palavras, a política relativa à gestão escolar foi implementada de cima para baixo, partindo do pressuposto que os atores envolvidos estavam preparados, cientes e conscientes dos desafios, complexidade e dos processos advindos da gestão escolar, o que na prática não se confirma. Percebe-se um frágil domínio das questões financeiras e administrativas que, somadas à falta de planejamento pedagógico estratégico na gestão, como um todo comprometem o uso eficaz do tempo à frente da gestão escolar.

Outro fator relevante constatado na pesquisa é a centralização administrativa das UMEIs à gestão escolar da escola polo, além da falta de um planejamento mais eficaz por parte da SMED-BH, na condução dos compromissos externos que os

gestores são convocados a participar, situação que, em alguns casos, compromete de forma pontual a atuação pedagógica deste gestor no seu local de trabalho.

Em geral, os gestores acabam preterindo as demandas pedagógicas frente às “urgências” burocráticas e financeiras que podem incidir em advertências e punições administrativas mais severas do que uma meta pré-estabelecida referente ao IDEB da escola. Porém, ressalta-se que tal urgência, na maioria das vezes é impulsionada por uma ingerência no planejamento da gestão, focando na atividade maior da gestão escolar que são as questões pedagógicas.

Por conseguinte, a ausência de alguns conhecimentos e competências, necessários para esta tarefa, foi elencada pelos gestores, mas estes não possuem um espaço de formação para buscar apoio, já que não há no âmbito da SEMD-BH, de constituição formal com tal finalidade. Os gestores contam com o apoio da GERED-N, órgão central mais próximo das realidades regionais das escolas, para resolverem os problemas da gestão, porém, isto se dá de forma muito informal sem o planejamento e o rigor técnico que tal demanda merecia ser tratada.

No decorrer desta pesquisa, averiguou-se que as atribuições descritas no art. 14 do Decreto nº 14.628/2011 não abarcam as diretrizes da gestão escolar da RME-BH, além de não propiciarem uma reflexão a respeito do fluxo de trabalho dos gestores escolares da rede de ensino em questão.

No referencial teórico utilizado, ficou evidenciado que as competências são definidas por meio das atribuições dos cargos e, neste sentido, é fundamental ter transparência sobre tais competências a fim que sejam aprimoradas continuamente com o grupo de gestores, as habilidades necessárias à sua prática de trabalho.

Outro fator relevante evidenciado nesta pesquisa é que, ao se formar gestores escolares, é preciso considerar sua atuação multifuncional e multifacetada e, desta forma, mais do que nunca aprimorar a prática do planejamento estratégico na gestão escolar.

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação (LÜCK, 2009, p.88).

Após o desenvolvimento do presente trabalho, ficou claro que a implantação de uma nova política requer novas ações no sentido de adequá-la à realidade para que possa efetivamente contribuir para gestão pública de qualidade.

A experiência relatada por Carnot (2009), quando relata a experiência exitosa do sistema educacional de Cuba, defende a formação de gestores que dominem a questões pedagógicas como “líderes pedagógicos”, contribuindo de forma mais enfática e apropriada no aprimoramento da qualidade de ensino.

A partir deste viés norteado pelo autor e pela investigação realizada, torna-se claro a urgência em se instituir uma política de formação continuada de gestores escolares na RME-BH. Tal política é necessária, não só para apoiá-los em uma melhor utilização do tempo da gestão com um planejamento mais eficaz, mas principalmente, como estratégia da SMED-BH, na melhoria qualitativa de um quadro de gestores escolares para sua rede.

Entretanto, o esboço e a implementação de uma política pública deste porte demandam tempo e há urgência em se capacitar os gestores de forma eficaz na gestão pedagógica de suas respectivas escolas, além de potencializar esta gestão em um retorno às metas pré-estabelecidas pelo órgão central, quanto à melhoria qualitativa nos índices das avaliações internas e externas, acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da RME-BH.

Neste sentido, são apresentadas, a seguir, propostas de ação escolar para a dimensão municipal da gestão educacional de Belo Horizonte, a serem desenvolvidas com as seguintes estratégias:

- (i) Formação específica aos gestores escolares da RME-BH;
- (ii) Reestruturação do Sistema de Agenda Unificada;
- (iii) Oficina de troca de experiências na gestão pedagógica.

3.1 Objetivos do Plano de Ação

Os objetivos específicos do plano de ação estão pautados, sobretudo, em:

- contribuir para que os gestores escolares reflitam sobre sua atuação, compreendam a dimensão do seu papel nas questões pedagógicas, auxiliem seu

grupo docente a encontrar estratégias que levem a uma melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes;

- investir na formação dos gestores escolares, no que se refere à gestão do tempo;
- evitar o excesso de reuniões externas envolvendo a direção escolar com a SMED e GERED;
- qualificar o uso do tempo a partir do planejamento estratégico de gestão;

À luz da teoria desenvolvida por Lück (2009, p. 88), a capacitação profissional em serviço, estruturada, liderada e orientada pelo diretor escolar envolve diversas atividades, como por exemplo:

- observação, análise e feedback sobre as experiências profissionais e conseqüente construção de conhecimento, em associação com o conhecimento educacional produzido;
- realização de grupos de estudo e oficinas práticas sobre aspectos em que se pretende promover mudanças;
- promoção de troca de experiências e de material pedagógico entre os professores sobre estratégias que utilizam para garantir maior efetividade na aprendizagem dos alunos;
- estudo sobre competências docentes e de trabalho e fundamentação para o seu exercício consistente;
- criação de portfólios individuais e por áreas de atuação para os resultados desses estudos e práticas objetivando sua sistematização;
- planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais (LÜCK, 2009, p. 8).

A formação dos gestores escolares se justifica pela importância desse profissional na condução do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o gestor tenha uma visão ampla de todos os aspectos pedagógicos que envolvem esse processo e que desenvolva em si as habilidades e competências para gerir uma escola com eficiência. A formação em serviço tende a fortalecer o gestor escolar na condução do trabalho dentro da escola.

Porém, como foi constatada nesta pesquisa, uma formação durante o período em que o gestor está à frente da gestão da instituição de ensino iria comprometer ainda mais o seu tempo entre as diversas funções que desempenha. A partir desta constatação, propõe-se uma formação básica que anteceda à posse dos futuros novos diretores escolares da RME-BH, onde estes poderão apropriar-se das habilidades e competências técnicas, principalmente em relação aos trâmites

financeiros e administrativos, para que, quando já estiverem inseridos no cotidiano da gestão, tenham a capacidade de orientar e tomarem decisões mais coesas e eficazes.

3.2 As propostas do PAE

De forma a organizar o plano de ação escolar (PAE), cujos parâmetros foram apresentados neste capítulo, é adotado o método 5W2H, que segundo Lisbôa e Godoi (2012), é uma prática que permite, a qualquer momento, elencar dados e rotinas mais importantes de um projeto ou de uma unidade de produção (SEBRAE,2008). Também propicia identificar quem é quem dentro da organização, o que faz e porque realiza tais atividades.

Este método procura responder às questões básicas relativas à proposta do PAE relacionadas no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Quadro comparativo entre os métodos 5W e 2H.

5W	What	O que?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	Where	Onde?	Onde será executada a ação?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	How	Como?	Como será executada a ação?
	How much	Com qual custo?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Lisbôa e Godoi (2012, p.37)

Este Plano de Ação Educacional se justifica, então, pela necessidade de fortalecer o fazer da gestão pedagógica nas escolas municipais de Belo Horizonte, contribuindo para uma melhor relação de pessoas nas instituições escolares e maior eficácia na condução das ações pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É de grande relevância que tais propostas aqui apresentadas venham ao encontro da perspectiva de que em uma escola existem atividades meio que devem servir de suporte para a atividade fim. No caso específico de instituições de ensino, a

atividade pedagógica deve ser considerada como a atividade maior do processo de ensino e aprendizagem.

O presente plano de trabalho se divide em três estratégias de ação. Tais procedimentos são pautados a partir dos resultados obtidos junto aos gestores escolares desta rede de ensino, atentos às suas peculiaridades e complexidades envolvidas no processo.

3.2.1 A proposta de formação específica aos gestores

A primeira proposta seria uma formação específica para futuros gestores eleitos para os próximos mandatos, relativos à direção das escolas municipais de Belo Horizonte. Muitas informações são repassadas aos gestores de forma formal e algumas até de maneira informal, quando os problemas já se potencializaram no cotidiano escolar.

É necessária uma formação específica a estes profissionais, a fim de se diminuir ações de improviso, que comprometem a gestão do tempo do gestor e consequentemente a qualidade da gestão escolar.

Quadro 3: Formação específica aos gestores da RME-BH.

Nome da organização: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH					
Responsável pelo PAE: SMED/BH					
Período de implementação da 1ª proposta do PAE: Mês anterior à posse dos diretores					
Por que fazer? (<i>Why?</i>): para apresentar de forma objetiva as atribuições dos gestores escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, de forma a explicitar os trâmites burocrático-administrativos com exemplos práticos a partir de situações problemas, onde os gestores teriam a possibilidade de se apropriar das competências em formação evitando improvisos no cotidiano da escola.					
O que fazer	Como fazer	Quem fará	Onde será feito	Quando será feito	Custo/investimento
What	How	Who	Where	When	How Much
Explicar de forma prática as diferentes atribuições dos gestores	Apresentação digital com slides contendo as explicações a respeito das atribuições dos gestores.	Assessoria de Comunicação da SMED/BH	SMED/BH	Durante o mês que antecede a posse dos gestores. Duração de 80 horas distribuídas em dez dias de formação.	Sem custos adicionais, tendo em vista que os fóruns estão na agenda da SMED/BH, e a Assessoria de Comunicação conta com profissionais competentes, além de boa materialidade para a execução da ação proposta.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2.2 O Sistema de Agenda Unificada

Por outro lado, a segunda parte do PAE se concentra na reestruturação do Sistema de Agenda Unificada que teria como maior objetivo evitar o excesso de reuniões externas envolvendo a direção escolar com a SMED e GEREDs. Na análise dos dados coletados, constatou-se que muitos diretores se ausentam mais de três vezes na semana, atendendo a convites e convocações do órgão central. Tal procedimento acaba contribuindo para uma má gestão pedagógica, já que o diretor se ausenta de forma recorrente do cotidiano escolar.

O Sistema de Agenda Unificada se limita a agendas/atividades com as escolas que necessitem da presença do diretor ou vice-diretor. Portanto, agendas/atividades apenas entre gerências ou que não precisem da presença do diretor ou vice não devem ser registradas no sistema. A GPLI – Gerência de

Planejamento e Informática irá implementar e disponibilizar o link de acesso na intranet da SMED, no qual os diretores e gestores irão se cadastrar para os futuros agendamentos no sistema.

O Sistema de Agenda Unificada não irá dispensar a necessidade de comunicação, normalmente enviada aos participantes para divulgação e informações de alteração.

As formas anteriormente utilizadas de comunicação com as escolas devem continuar a existir. A novidade será o controle executado pelas GERED em relação à quantidade de agendamentos por semana. Com este controle fixado nas GEREDs, estas gerências estão mais próximas da realidade das escolas e também dos gestores, o que facilita a remarcação de compromissos ou até a permuta de datas para outra semana a fim de não congestionar a agenda dos gestores.

O número máximo de agendas/atividades por escola é 3 (três) por semana, excepcionalidades devem ser tratadas pela GERED e a direção escolar a real necessidade do compromisso solicitado.

Quadro 4: Reestruturação do Sistema Agenda Unificada.

Nome da organização: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH					
Responsável pelo PAE: SMED/BH					
Período de implementação da 2ª proposta do PAE: Agosto de 2015					
Por que fazer? (<i>Why?</i>): Evitar o excesso de reuniões externas envolvendo a direção escolar com a SMED e GEREDs a fim de proporcionar ao gestor escolar maior tempo e proximidade com o cotidiano escolar.					
O que fazer	Como fazer	Quem fará	Onde será feito	Quando será feito	Custo/investimento
What	How	Who	Where	When	How Much
Reestruturar um sistema de agenda integrada	Disponibilizar na intranet da SMED o link para o agendamento das demandas.	GPLI e GEREDs	Intranet SMED	O procedimento será adotado como rotina sem prazo de término.	Sem custos adicionais, haja vista que as gerências envolvidas contam com profissionais competentes, além de boa materialidade para a execução da ação proposta.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2.3 A oficina de trocas de experiências

A terceira proposta do PAE é a realização de uma Oficina/Seminário mensal sobre práticas exitosas de planejamento pedagógico entre os gestores. Tal estratégia seria um momento de formação continuada dos gestores aliada à troca de experiências sobre prática de gestão e planejamento pedagógico estratégico.

A formação dos gestores escolares se justifica pela importância desse profissional na condução do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o gestor tenha uma visão ampla de todos os aspectos pedagógicos que envolvem esse processo e que desenvolva em si as habilidades e competências para gerir uma escola com eficiência. A formação em serviço tende a fortalecer o gestor escolar na condução do trabalho dentro da escola.

No decorrer da pesquisa, vários diretores apontam para a falta de formações específicas para os gestores. Uma vez que foi constatada no trabalho uma deficiência na prática de planejamento, torna-se imprescindível a oferta de uma formação no ambiente de trabalho, para tratar de forma mais específica o tema abordado.

Além de ser uma demanda apontada, pelo grupo de gestores, em um dos instrumentos de pesquisa, o questionário de gestão, a formação compartilhada nas trocas de experiências possui um potencial de eficácia mais amplo, tendo em vista que tal conhecimento parte de seus pares e não de uma instância superior, longe de sua realidade.

Tal estratégia está amparada no fato de que se aprende muito mais com um par do que apenas com um palestrante trazendo informações sobre o tema abordado.

A ideia é aliar uma fala externa à SEMED-BH sobre temas acerca do planejamento pedagógico, ocorrendo uma vez por mês para não comprometer o tempo dos gestores. Em seguida à exposição do tema seria realizada uma oficina de gestão escolar entre os gestores, propiciando um momento de exercitar os conhecimentos adquiridos de forma prática e, finalizando a formação, um relato de boas experiências, encabeçado por um dos próprios gestores do grupo ou, se for o caso, de um gestor de outra regional, ou até mesmo de outra rede de ensino, trazendo estratégias, iniciativas e outras percepções frente aos desafios constantes da gestão escolar.

Desta forma espera-se fortalecer o sentimento de grupo e cooperação entre os gestores além de colocar em debate a avaliação constante da prática de gestão, pautada no planejamento pedagógico estratégico.

Finalizando, em cada encontro mensal os gestores receberiam um exercício prático, contendo uma estratégia de gestão do tempo/e ou planejamento estratégico pedagógico para exercitarem na gestão. No encontro seguinte, a proposta seria uma pequena discussão sobre a utilização da estratégia proposta e os resultados obtidos no cotidiano da gestão escolar.

Quadro 5: Oficinas de trocas de experiências sobre planejamento pedagógico estratégico.

Nome da organização: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH					
Responsável pelo PAE: SMED/BH					
Período de implementação da 3ª proposta do PAE: Fevereiro de 2016					
Por que fazer? (<i>Why?</i>): Propiciar aos gestores escolares formação continuada sobre planejamento estratégico pautada em trocas de experiências entre exemplos da própria RME-BH.					
O que fazer	Como fazer	Quem fará	Onde será feito	Quando será feito	Custo/investimento
What	How	Who	Where	When	How Much
Proporcionar um espaço de formação, diálogo e trocas de experiências entre os gestores a respeito de estratégias exitosas sobre planejamento pedagógico estratégico.	Encontro de nível regional onde cada GERED iria organizar um work shop com apresentação de experiências e palestras abordando como planejar com eficiência.	GEREDs	Regionais	A partir do mês de fevereiro de 2016.	Sem custos adicionais, tendo em vista que os fóruns estão na agenda da SMED/BH, os palestrantes seriam convidados de instituições de ensino superior com estudos e relatos na temática abordada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A título de curiosidade, ressalta-se que, atualmente, na RME-BH, inúmeras formações são realizadas tendo como público alvo os professores e coordenadores pedagógicos; porém, em relação aos gestores, as formações são de viés mais burocrático e normativo do que pedagógico.

3.3 Considerações Finais

Após o sistema educacional brasileiro passar pelo desafio da universalização do ensino ao longo dos últimos vinte e cinco anos, obedecendo às diretrizes apontadas pela Constituição Federal de 1988, a gestão educacional se alterou aumentando o nível de complexidade tendo em vista as demandas crescentes do setor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN/96 estabelece que esta tal gestão deve ser democrática, participativa e com foco nos projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Ou seja, a gestão educacional no Brasil, além de envolver diversos atores, requer que seus gestores, nos mais diversos níveis do sistema, desenvolvam competências e habilidades de várias dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Daí depreende-se que a otimização do tempo à frente da gestão escolar é de primordial relevância para a condução eficaz deste novo modelo de direção escolar que se imprimiu nos últimos anos no Brasil, o qual, além das demandas decorrentes da universalização do acesso, tem sido exigida por parte de vários setores da sociedade, uma melhoria na qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos ofertado nas escolas públicas brasileiras.

É inegável que a democratização no processo de eleição dos diretores das escolas municipais da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte foi um grande avanço; porém, há de se reconhecer que muitos gestores assumem as instituições sem nenhuma formação adequada sobre gestão.

Além de toda a carga de normatizações técnicas e burocráticas sobre a gestão escolar no município, a pouca prática de planejamento pedagógico, constatada de forma geral nas dezoito escolas da GERED-N, chama a atenção para a necessidade dos gestores profissionalizarem os procedimentos de gestão deixando de lado o amadorismo e o uso indiscriminado do improvisado na gestão escolar.

Na realização do presente trabalho, compreendendo as orientações do referencial teórico e a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa, foi constatada a necessidade da utilização de importantes procedimentos na gestão escolar como:

- (i) a implantação na escola do planejamento das ações de gestão, a discussão de cunho democrático dos planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento;
- (ii) a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico em consonância com as finalidades da educação, da realidade social e das necessidades educacionais dos educandos;
- (iii) orientação na elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem utilizados como instrumento orientador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- (iv) reforçar e orientar a prática de planejamento em todos os níveis de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a proporcionar mais coesão e eficácia nas ações.

Ao desenvolver estes procedimentos, o gestor acaba assumindo o papel de líder e precisa ser capaz de estabelecer um fluxo de informação dentro da instituição, desta com o ambiente externo, além de conduzir a sua equipe na direção de alcançar os resultados previstos e desejados.

Porém é de extrema relevância destacar que o exercício da gestão faz parte integrante de uma esfera muito maior, que é a contextualização política e social conduzida pelo plano de governo que está em voga, especificamente, no poder executivo do município.

No decorrer do trabalho, foi constatado que diretores mais dedicados à dimensão pedagógica ajudam a produzir desempenho pedagógico positivos por parte dos alunos. Tendo em vista que, na medida em que o gestor está mais afinado com a realidade pedagógica de sua instituição de ensino, este estará mais propício a realizar estratégias de gestão pedagógica que conduzirão a uma melhoria nos quadros de desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No decorrer desta pesquisa, foi ressaltada a relevância em relação à forma, à eficiência e à eficácia de uma gestão, que envolve atores, ações e estratégias que estão ligadas ao trabalho de em equipe de forma democrática pautada na gestão participativa.

Contudo, é de primordial importância que os gestores escolares estejam munidos de uma equipe de gestão para apoiá-los nas tarefas cotidianas e no

planejamento de ações estratégicas de forma participativa com uma prática constante de avaliação e reavaliação das estratégias e procedimentos adotados.

A partir deste trabalho, foi constatado que grande parte dos gestores não dominam e nem tem a cultura de se planejar a sua prática pedagógica. Os inúmeros procedimentos administrativos e financeiros comprometem grande parte do tempo do gestor à frente das escolas. Tais procedimentos necessitam ser revistos, a fim de desobstruir a gestão para o viés pedagógico, que se compreende como a atividade maior de qualquer instituição de ensino.

Tal constatação pode ser minimizada através de uma política institucional que acompanhe o gestor escolar iniciante na função. Ao analisar o referencial teórico que trata de maneira ampla, a respeito da gestão escolar, constatou-se a relevância em se construir uma cultura de se planejar as ações previamente perpassando por um processo constante de avaliação das estratégias.

No decorrer da pesquisa de campo, pôde se perceber melhor o perfil dos gestores que respondem pelas instituições de ensino em questão. Apesar de todos os servidores possuírem formação superior com especialização e parte deles mestrado, eles se mostraram, além de sobrecarregados, inseguros quanto a sua atuação técnica nas áreas financeiras e administrativas. Destaque para os gestores iniciantes na função nomeados recentemente no processo de eleição de diretores escolares na RME-BH no final do ano de 2014. Outra constatação é o pouco hábito em se planejar as ações no cotidiano da escola para priorizar a gestão pedagógica além da formação específica na área de gestão escolar ser deficitária de maneira geral no grupo de profissionais analisados.

Há de se ressaltar também que, apesar de não ter sido apontado como estratégia prática do presente plano de ação escolar apresentado por esta dissertação, a desvinculação das UMEIs da gestão das escolas pelo seria um grande avanço na política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Na grande maioria das escolas esta responsabilização está restrita no ponto de vista da legalidade, já que na prática da gestão o vice-diretor da UMEI que responde de forma mais enfática pela gestão pedagógica da instituição. Porém todas as demais demandas de gestão como: as financeiras, as administrativas e as demandas pedagógicas formais, compreendendo as reuniões pedagógicas externas, denúncias da ouvidoria e corregedoria, estão concentradas na gestão escolar da

escola polo. A desvinculação seria uma maneira de se diminuir e concentrar os procedimentos financeiros e administrativos nas escolas.

Tal procedimento necessita de estudos mais precisos, não só no viés financeiro orçamentário da questão, mas também no prisma pedagógico, tendo como elemento norteador da análise a gestão pedagógica como a gestão da atividade fim, que está intrinsecamente ligada à oferta de uma educação de qualidade com melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da RME-BH.

Portanto, além das propostas do plano de ação escolar, entre as questões que esta pesquisa evidenciou, destaca-se a necessidade de se realizar pesquisas mais aprofundadas a respeito da vinculação das UMEIs às escolas polo e sobre a carga de trabalho administrativa e financeira dos Caixas Escolares na gestão escolar, a fim de proporcionar ações mais efetivas na condução de uma gestão pedagógica e conseqüentemente em um processo mais eficaz de ensino e aprendizagem nesta rede de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma ET Alii. **Metodologias para o levantamento do uso do tempo na vida cotidiana no Brasil**. Revista Econômica, Rio de Janeiro, v 12, n 1, junho 2010.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BELO HORIZONTE. CÂMARA MUNICIPAL. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, de 27 de dezembro de 1996a. Disponível em: www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. Educação. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>. Acesso em: 8 nov. 2011a.

BH 100 ANOS. **Nossa História. Encarte das edições de segunda-feira do estado de Minas**. Belo Horizonte: Estado de Minas; 1996.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

BURGOS, M. et all. **O cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas: uma abordagem etnográfica**. CAEd, Juiz de Fora, 2011.

CARNOY, Martin. A vantagem acadêmica de Cuba: por que os seus alunos vão melhor à escola. São Paulo, Ediouro, 2009.

COUTO, Adna. Resenha crítica do texto: **O planejamento educacional numa perspectiva humana**. 20 de setembro de 2007. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-planejamento-educacional-numa-perspectiva-humana/2320/>. Acesso em 27 de outubro de 2011.

DOM - Diário Oficial do Município de Belo Horizonte - **DECRETO Nº 13.568 DE 13 DE MAIO DE 2009**. Acesso em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk...14/05/2009>.

DOM, Diário Oficial do Município de Belo Horizonte. **Decreto 14.628 de 05 de novembro de 2011**. Acesso em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.domethod=DetalheArtigo&pk=106894>.

DOM, Diário Oficial do Município de Belo Horizonte. **Lei nº 10.523, de 24 de agosto de 2012**. Acesso em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1086414>

DOM, Diário Oficial do Município, DECRETO Nº 13.568 DE 13 DE MAIO DE 2009. Acesso em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=996761>.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISKE, Edward. **Decentralization of education: politics and consensus**. Washington, DC: The World Bank, 1996a.

_____. **The politics of decentralization**. Washington, DC: The World Bank, 1996b.

GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE**. Dados da cidade de Belo Horizonte. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=310620> > Acesso em 10 jul 2014

LIBÂNEO, José Carlos. (2001) **“A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática”**. Goiânia: Editora Alternativa.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. **Aplicação do Método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia**. *IBEROAMERICAN JOURNAL OF INDUSTRIAL ENGINEERING*, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em:

<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>> Acesso em 30 jun. 2014

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. **Aplicação do Método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia**. *IBEROAMERICAN JOURNAL OF INDUSTRIAL ENGINEERING*, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em:

<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>> Acesso em 30 jun. 2014

LÜCK, Heloísa. **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.

_____. **A dimensão participativa da gestão escolar**. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

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

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3º Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino.** In: FINGER, Almeri. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **Metodologia de projetos para a melhoria contínua: uma ferramenta de planejamento e gestão.** Curitiba: Cedhap, 1999.

MACHADO, Ana Luiza. **Formação de gestores educacionais.** In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MENDES, Gilmar de Melo. **Gestão estratégica na Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, Brasil.** XVII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Cartagena, Colômbia, 30 oct. - 2 nov. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito à educação.** Dissertação (Mestrado em Educação), 1998. 140 p. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MINTZBERG, H. Managing. **Desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

MONTEIRO, Paula. **Engrenagem da boa educação.** 19/01/2009. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/planejamento-participativo-415753.shtml>. Acesso em 31 out 2011.

PBH, A utilização do Índice de Qualidade de Vida Urbana-IQVU no Orçamento Participativo Regional. Secretaria Municipal Adjunta de Planejamento - Belo horizonte, 19 de junho de 2009.

RIBEIRO, Raphael R. (coord.). **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Norte.** Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011. 62 p.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** São Paulo: Best Seller, 1993.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **"Gestão escolar participada e clima organizacional." Gestão em Ação.** Salvador 4.2 (2001): 49-59.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Informativo de Gestão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO DE GESTÃO

Prezado(a) Diretor(a),

Este questionário é um instrumento do Projeto de Pesquisa “O uso do tempo como categoria de avaliação da gestão escolar.”, desenvolvido em nível de mestrado profissional pelo pesquisador Marcos Paulo de Oliveira, aluno do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

As informações obtidas a partir de suas respostas são de extrema relevância para repensarmos a gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, apontando estratégias futuras para aperfeiçoamento e oferecendo a Secretaria Municipal de Educação um diagnóstico a respeito do caso de gestão pesquisado.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo, sendo analisadas no contexto da Gerência Regional de Educação - Norte, sem qualquer identificação individualizada.

É de extrema importância, para os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que o questionário seja respondido INDIVIDUALMENTE pelo gestor (diretor) da escola.

Não existem respostas certas ou erradas, assinale apenas as alternativas que refletem de forma mais sincera a sua prática de gestão.

Agradecemos sua colaboração!

Marcos Paulo de Oliveira

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS DO GESTOR

01- Sexo: a. () Feminino b. () Masculino

02- Idade: _____

03- Em relação à sua raça, como você se considera?

- a) Pardo
- b) Preto
- c) Branco
- d) Indígena
- e) Amarelo
- f) Outros

04- Qual é a sua renda bruta mensal.

- a) Até 6.000 reais
- b) De 6.001 à 8.000 reais
- c) De 8.001 à 10.000 reais
- d) Acima de 10.000 reais

05- Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- a) () Curso Normal Nível Médio
- b) () Normal Superior
- c) () Ensino Superior – Pedagogia
- d) () Ensino Superior – Licenciatura
- e) () Especialização (Pós-graduação Lato Sensu)
- f) () Mestrado (Pós-graduação Stricto Sensu)
- g) () Doutorado (Pós-graduação Stricto Sensu)

06- A quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?

- a) Até dois anos
- b) De dois a cinco anos
- c) De cinco a dez anos
- d) De dez a 15 anos
- e) Acima de 15 anos

07- Quantos anos de experiência você possui atuando como Gestor Escolar?

- a. () Nenhuma
- b. () até 3 anos
- c. () 4 à 6 anos
- d. () 7 à 10 anos
- e. () Mais de 11 anos

08- Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina/turma antes de exercer a função de Gestor Escolar?

- a. () Menos de 5 anos
- b. () 5-10 anos
- c. () 10-15 anos
- d. () 15-20 anos
- e. () Mais de 20 anos

INFORMAÇÕES DA ESCOLA

09- Informe o número de alunos matriculados nas instituições:

- a) Escola: _____ b) UMEI: _____

10- Informe o número de professores que trabalham na sua escola (lotados e em extensão de jornada):

- Escola: _____ b) UMEI: _____

11- Informe o número de funcionários PBH (secretaria, biblioteca, etc): _____

12- Informe o número de funcionários do Caixa escolar que trabalham na escola: _____

13- Informe quais os programas auxiliares da SMED-BH, ofertados pela escola.

14- Assinale os turnos de funcionamento da escola:

- a) manhã _____
- b) tarde _____
- c) noite _____

INFORMAÇÕES SOBRE O TEMPO DE GESTÃO

15- Na sua percepção qual das funções de gestão elencadas abaixo demanda maior parte de seu tempo de gestão? Indique apenas uma opção.

- a) Financeira
- b) Administrativa
- c) Pedagógica

16- Considerando o período de uma semana de trabalho, com que frequência você ultrapassa a sua jornada de trabalho realizando tarefas ligadas diretamente ou indiretamente a gestão da escolar da instituição de ensino que você está à frente.

- a) Diariamente
- b) Três vezes por semana
- c) Duas vezes por semana
- c) Uma vez por semana
- d) Nunca

17- O uso do tempo constitui um desafio para você frente à gestão escolar.

- a) Concordo plenamente
- b) Concordo parcialmente
- c) Discordo parcialmente
- d) Discordo plenamente

18- O planejamento de gestão pode impactar positivamente o uso do tempo do gestor escolar.

- a) Concordo plenamente
- b) Concordo parcialmente
- c) Discordo parcialmente
- d) Discordo plenamente

19- A jornada de trabalho disponível para o diretor escolar é suficiente para o exercício de suas funções.

- a) Concordo plenamente
- b) Concordo parcialmente
- c) Discordo parcialmente
- d) Discordo plenamente

Justifique sua resposta

20- Registre aqui informações que você avalia como relevante ao tema investigado que não foi abordado.

Agradecemos pela atenção e contribuição ao participar deste trabalho de pesquisa.

Muito obrigado!

Marcos Paulo de Oliveira

Apêndice 2 – Diário de tempo do gestor**DIÁRIO DO TEMPO DE GESTÃO**

Prezado gestor,

O presente instrumento de pesquisa é de extrema relevância para a análise do tema abordado nesta pesquisa acadêmica.

O diário do Tempo de Gestão deverá ser preenchido diariamente pelo gestor registrando a sua rotina frente às diversas demandas do cotidiano escolar. Solicito que fique atento ao preenchimento quanto aos tipos de “Funções do gestor”, o que será imprescindível no levantamento dos dados posteriormente.

Para cada dia de trabalho da semana de 02/03/15 à 06/03/15 o gestor deverá preencher uma nova folha de diário, independente da utilização total do dia anterior.

Desde já agradeço pela disponibilidade e compromisso com essa pesquisa que apresenta um grande potencial para o aperfeiçoamento da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Atenciosamente,

Marcos Paulo de Oliveira.

Horário	Prática de gestão (o que está fazendo no momento)	Onde?			Com quem?			
		Escola	SMED / GERED	Outros	Professor	Funcionário Escola	Família	Funcionário SMED/GERED
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
De: Às:								
Demanda extra (Registre aqui algo de relevante que possa ter ocorrido e não foi registrado no diário acima).								

ANEXOS

Anexo 1 – Decreto 14.628/2011

DECRETO Nº 14.628, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011

Regulamenta o processo eleitoral para a escolha de Diretores e Vice-diretores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O Prefeito de Belo Horizonte, no exercício de suas atribuições, em especial a que lhe confere o inciso VII do art. 108 e o disposto na alínea c do inciso X do art. 158, ambos da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, e considerando, ainda, o disposto na Lei nº 5.796, de 10 de outubro de 1990, e suas alterações,

DECRETA:

Art. 1º - A escolha dos ocupantes dos cargos em comissão de diretor de estabelecimento de ensino e das funções públicas de vice-diretor de estabelecimento de ensino e de vice-diretor de estabelecimento de ensino para o gerenciamento e administração das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI, aqui denominado vice-diretor de UMEI, instituídas na Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, com a alteração prevista no art. 36 da Lei nº 9.154, de 12 de janeiro de 2006, será feita em eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Parágrafo único - O processo eleitoral ocorrerá em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Educação - RME, exceto:

I - na escola ou UMEI cuja gestão encontra-se sob intervenção da Secretaria Municipal de Educação, em virtude de afastamento da direção, com vistas a garantir a normalidade administrativa e pedagógica, nos termos do regulamento;

II - na escola ou UMEI cujo funcionamento teve início até dois anos antes da eleição;

III - em outros casos não previstos, conforme dispuser portaria da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 2º - Poderão candidatar-se:

I - ao cargo de diretor de estabelecimento de ensino ou à função pública de vice-diretor de estabelecimento de ensino os ocupantes dos cargos públicos efetivos de professor municipal, técnico superior de educação (supervisor pedagógico/orientador educacional) e pedagogo;

II - à função pública de vice-diretor de UMEI, além dos servidores mencionados no inciso I do caput deste artigo, os ocupantes do cargo público efetivo de educador infantil.

§ 1º - Os candidatos deverão estar em efetivo exercício na escola ou UMEI em que se candidatarem, nos últimos 12 (doze) meses consecutivos e antecedentes ao dia do registro da candidatura.

§ 2º - *O candidato que tenha exercício em mais de uma escola ou UMEI poderá candidatar-se em apenas uma delas.*

Art. 3º - Os candidatos a diretor de estabelecimento de ensino, a vice-diretor de estabelecimento de ensino e a vice-diretor de UMEI, quando houver, deverão compor uma chapa completa.

Parágrafo único - É vedado o registro de chapa incompleta, exceto nas hipóteses previstas no parágrafo único do art. 1º e no *caput* do art. 21 deste Decreto.

Art. 4º - Para que uma chapa tenha seu registro aceito deverá apresentar à Comissão Mista Eleitoral, prevista no art. 7º deste Decreto, os seguintes documentos, conforme regulamento:

- I - *plano de trabalho da gestão* a ser desenvolvido durante o mandato;
- II - certidão negativa em nome de cada um dos candidatos, expedida pela Secretaria da Receita Federal;
- III - carta de idoneidade financeira, expedida pelas instituições bancárias nas quais o candidato figurar como titular de contracorrente;
- IV - termo de aprovação de contas da caixa escolar, referente às gestões anteriores, expedido pela Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Controle e Prestação de Contas de Subvenções;
- V - termo de compromisso - registro de escrituração escolar, nos termos que dispuser portaria da Secretaria Municipal de Educação;
- VI - inventário do acervo documental - registro de escrituração escolar, preenchido com dados referentes ao mandato em curso, nos termos que dispuser portaria da Secretaria Municipal de Educação;
- VII - declaração específica de que não incorre nas proibições de que trata o § 2º do art. 49-A da Lei Orgânica Municipal.

§ 1º - *O plano de trabalho da gestão, ao qual se refere o inciso I do caput deste artigo, deverá apresentar estratégias relacionadas ao desenvolvimento das dimensões pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira da unidade de ensino, tendo como referências as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação.*

§ 2º - Caberá à Comissão Mista Eleitoral verificar, no ato da inscrição da chapa, se o *plano de trabalho da gestão* está formulado de acordo com a regulamentação definida em portaria da Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º - O plano de trabalho da gestão será base para elaboração de um plano de metas a ser pactuado com a Secretaria Municipal de Educação, no primeiro trimestre do mandato.

§ 4º - As condições de idoneidade dos candidatos, exigidas nos incisos II e III do *caput* deste artigo para registro de chapa, deverão ser mantidas no curso do mandato.

§ 5º - *Os diretores e vice-diretores das unidades de ensino em que não houver eleição também deverão atender às exigências previstas neste artigo, no que couber.*

Art. 5º - *Nas escolas em que não houver registro de chapas, dentro do prazo previsto, a Secretaria Municipal de Educação indicará os componentes da direção.*

Art. 6º - Poderão votar:

- I - servidores em exercício na escola ou na UMEI;
- II - alunos regularmente matriculados e frequentes na escola, com idade mínima de 16 (dezesseis) anos, completada até a data da eleição em primeiro turno;
- III - mãe, ou pai, ou responsável legal de aluno regularmente matriculado e frequente na escola ou na UMEI.

§ 1º - Na hipótese do inciso III do *caput* deste artigo será permitido um único voto, manifestado pela mãe, ou pelo pai, ou pelo responsável legal do aluno, independentemente do número de filhos matriculados na escola e/ou na UMEI.

§ 2º - O servidor que exerce suas atribuições em mais de uma escola ou UMEI terá direito a votar em cada uma delas.

§ 3º - Em nenhuma hipótese o eleitor terá direito a mais de um voto na mesma escola, inclusive quando houver UMEI a ela vinculada.

Art. 7º - O atual diretor da escola convocará Assembleia Escolar, conforme cronograma específico, estabelecido em portaria da SMED, para constituição da Comissão Mista Eleitoral, que irá planejar, organizar, presidir e deliberar sobre as questões inerentes ao processo eleitoral, observadas as leis e os regulamentos sobre a matéria. Nesta oportunidade, o diretor deverá, também, apresentar as habilidades e competências demandadas para o cargo de diretor de estabelecimento de ensino e para as funções públicas de vice-diretor de estabelecimento de ensino e de vice-diretor de UMEI.

§ 1º - Para efeito da composição da assembleia escolar define-se como comunidade escolar aquela atendida pela escola e pela UMEI a ela vinculada.

§ 2º - É vedada a participação na Comissão Mista Eleitoral:

- I - dos atuais ocupantes do cargo em comissão de diretor de estabelecimento de ensino;
- II - dos atuais ocupantes das funções públicas de vice-diretor de estabelecimento de ensino e vice-diretor de UMEI;
- III - dos candidatos inscritos e seus parentes, ainda que por afinidade, até o 3º grau e o cônjuge ou companheiro.

Art. 8º - A Comissão Mista Eleitoral será composta por um representante de cada um dos segmentos da comunidade escolar, a ser indicado por seus pares, nos seguintes termos:

- I - um representante dos alunos, que tenha, no mínimo, 16 (dezesseis) anos completos;
- II - um representante dos pais de alunos;
- III - um representante dos professores, técnicos superiores de educação (supervisor pedagógico/orientador educacional) e pedagogos;
- IV - um representante dos demais servidores da escola e da UMEI a ela vinculada;
- V - um representante da Associação de Pais e Mestres da escola e UMEI a ela vinculada.

§ 1º - Será indicado pelo respectivo segmento um suplente para cada representante titular da Comissão Mista Eleitoral.

§ 2º - Compete aos membros da Comissão Mista Eleitoral escolher seu presidente, que terá direito, além de seu voto pessoal, ao voto de desempate.

§ 3º - Os membros da Comissão Mista Eleitoral deverão conduzir o processo de forma imparcial, bem como promover ampla divulgação do processo eleitoral na comunidade escolar.

§ 4º - Compete à Comissão Mista Eleitoral criar oportunidade para amplo debate dos candidatos com a comunidade escolar sobre as demandas das unidades escolares e sobre o plano de trabalho da gestão apresentado.

Art. 9º - A apuração dar-se-á ao término do processo de votação e o resultado respectivo será divulgado imediatamente.

Art. 10 - Considerar-se-á eleita a chapa que obtiver maioria absoluta dos votos válidos, não computados os votos em branco e os nulos.

Art. 11 - Se nenhuma das chapas alcançar a maioria absoluta dos votos válidos, na primeira votação, proceder-se-á a um segundo turno de votação, no qual concorrerão somente as duas chapas mais votadas.

§ 1º - No caso de empate de 3 (três) chapas ou de 2 (duas) chapas em segundo lugar, adotar-se-ão, sucessivamente, os seguintes critérios para definição das chapas que concorrerão em segundo turno:

I - a chapa cujo candidato ao cargo de diretor de estabelecimento de ensino tenha maior tempo de exercício na área de educação do Município;

II - a chapa cujo candidato ao cargo de diretor de estabelecimento de ensino tenha maior tempo de exercício na escola;

III - a chapa cujo candidato ao cargo de diretor de estabelecimento de ensino seja o mais idoso, considerando-se o dia, as horas e os minutos registrados na certidão de nascimento.

§ 2º - O segundo turno deverá ocorrer dentro de, no máximo, 7 (sete) dias, após a divulgação do resultado do primeiro turno.

§ 3º - Apurado o resultado do segundo turno, será aclamada vencedora a chapa que obtiver a maioria dos votos válidos, não computados os votos brancos e os nulos.

§ 4º - Em caso de empate no segundo turno, adotar-se-ão os critérios estabelecidos no § 1º deste artigo para definição da chapa vencedora.

Art. 12 - Divulgados os resultados do pleito pela Comissão Mista Eleitoral, qualquer um dos membros das chapas poderá interpor recurso contra a votação e/ou apuração.

§ 1º - O recurso previsto no *caput* deste artigo não terá efeito suspensivo.

§ 2º - O prazo para interposição do recurso iniciar-se-á no momento da divulgação oficial, pela Comissão Mista Eleitoral, do resultado do pleito e terminará às 18 horas (dezoito horas) do primeiro dia útil subsequente ao do pleito.

§ 3º - O recurso deverá ser formalizado por escrito, contendo a exposição dos fatos e do direito, e protocolizado na SMED para análise e deliberação, em última instância, pelo titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13 - Os diretores e vice-diretores eleitos deverão participar efetivamente dos cursos de formação oferecidos pela SMED no decorrer do mandato.

Art. 14 - Compete aos diretores e vice-diretores eleitos, dentre outras responsabilidades:

I - executar o plano de metas pactuado com a Secretaria Municipal de Educação;

II - cumprir e fazer cumprir, no âmbito da unidade de ensino, as normas e diretrizes da SMED e do Conselho Municipal de Educação;

III - implementar os programas educacionais do Município, bem como os programas e projetos que o Município aderir, visando a aprimorar a qualidade da aprendizagem;

IV - incumbir-se da supervisão, controle e prestação de contas dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar;

V - promover diálogo das ações inter setoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas da Administração Municipal;

VI - cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência;

VII - manter conduta profissional compatível com os princípios reguladores da Administração Pública, especialmente os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da razoabilidade e da eficiência;

VIII - preservar o sigilo das informações;

IX - tratar todos com zelo e urbanidade;

X - garantir a correta escrituração escolar, a atualização do Sistema de Gestão Escolar - SGE e do Sistema de Cadastramento da Educação Infantil - SICEI e outros sistemas correlatos;

XI - fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, observando os prazos estabelecidos;

XII - fazer a gestão de pessoal, garantindo o cumprimento dos deveres dos trabalhadores da escola, sejam eles estatutários ou celetistas, respeitando a legislação pertinente.

Art. 15 - O mandato de diretor de estabelecimento de ensino, de vice-diretor de estabelecimento de ensino e de Vice-diretor de UMEI é de 3 (três) anos, permitida uma única recondução consecutiva.

§ 1º - Para os fins do *caput* deste artigo, define-se por mandato, exclusivamente, o período cumprido no exercício do cargo de diretor de estabelecimento de ensino, vice-diretor de estabelecimento de ensino e vice-diretor de UMEI, quando a nomeação decorrer do processo eleitoral instituído na Lei nº 5.796/90, suas alterações e seu regulamento.

§ 2º - Será permitida uma única recondução consecutiva para o cargo público em comissão ou função pública, respectivamente, de diretor de estabelecimento de ensino, de vice-diretor de estabelecimento de ensino e de vice-diretor de UMEI, ainda que em posição distinta daquela ocupada no mandato imediatamente anterior.

Art. 16 - Ao final de cada ano de mandato, ou sempre que se fizer necessário, realizar-se-á a avaliação da gestão.

§ 1º - *A avaliação da gestão tem o objetivo de contribuir para o cumprimento do plano de metas celebrado, visando a garantir a eficiência e a qualidade do funcionamento da unidade de ensino.*

§ 2º - *A avaliação de que trata o caput deste artigo terá como foco o termo de compromisso da gestão e o plano de metas assinados pelos gestores, conforme dispuser regulamento próprio.*

§ 3º - *A Secretaria Municipal de Educação normatizará os critérios da avaliação da gestão, com base nos princípios previstos no art. 37 da Constituição da República.*

§ 4º - *A Gerência Regional de Educação - GERED deverá acompanhar a gestão de cada unidade de ensino de sua regional, zelando pelo cumprimento do Plano de Metas e procedendo aos registros e providências necessários à eficácia da avaliação, como participante ativa desse processo.*

Art. 17 - O mandato da chapa eleita inicia-se no dia 1º de janeiro do ano subsequente ao do processo eleitoral.

§ 1º - A direção em exercício deverá apresentar à direção eleita para o mandato subsequente, até o último dia letivo do ano em que findar seu mandato, em assembleia, a avaliação da gestão, relatório da caixa escolar, do acervo documental, inventário patrimonial e material da escola e da UMEI a ela vinculada, bem como o relatório de prestação de contas do plano de metas, a partir da sua regulamentação.

§ 2º - O diretor, o vice-diretor de estabelecimento de ensino e o vice-diretor de UMEI eleitos deverão assinar termo de compromisso de gestão, conforme dispuser portaria da SMED.

Art. 18 - Tendo em vista o disposto no § 2º do art. 69, combinado com o art. 192, ambos da Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, o candidato eleito que for ocupante de dois cargos efetivos no Município de Belo Horizonte ficará afastado de ambos durante o período do mandato.

Art. 19 - Ocorrendo a vacância do cargo de diretor de estabelecimento de ensino, o vice-diretor de estabelecimento de ensino assumirá o cargo.

Parágrafo único - A regra prevista no caput deste artigo é exclusiva para o vice-diretor de estabelecimento de ensino e não se aplica ao vice-diretor de UMEI, que permanecerá no exercício de sua função até o final do mandato, ainda que ocorra a vacância simultânea do cargo público em comissão de diretor de estabelecimento de ensino e da função de vice-diretor de estabelecimento de ensino.

Art. 20 - Na vacância da função pública de vice-diretor de estabelecimento de ensino e/ou de vice-diretor de UMEI, ou de ambas, a assembleia escolar, conforme seus próprios critérios, obedecidas as regras constantes do art. 2º deste Decreto, e no prazo máximo de 30 (trinta) dias, indicará um novo ocupante para a função, que será nomeado pelo Prefeito.

Art. 21 - Ocorrendo a vacância simultânea do cargo público em comissão de diretor de estabelecimento de ensino e de uma ou ambas as funções públicas de vice-diretor de estabelecimento de ensino e de vice-diretor de UMEI, e caso a vacância se dê em prazo superior a 180 (cento e oitenta) dias anteriores à data do término do mandato respectivo, a assembleia escolar será convocada para realização de nova

eleição para o cargo e/ou funções vagas, no prazo de 30 (trinta) dias, conforme regulamentação específica a ser expedida pela SMED.

§ 1º - Compete ao titular da Secretaria Municipal de Educação a indicação de servidor público para o cargo público em comissão de diretor de estabelecimento de ensino, até a divulgação do resultado da eleição prevista no *caput* deste artigo, a ser nomeado pelo Prefeito.

§ 2º - Os servidores públicos efetivos para o cargo de diretor de estabelecimento de ensino e para a função de vice-diretor de estabelecimento de ensino serão nomeados pelo Prefeito, caso a vacância do cargo público em comissão de diretor de estabelecimento de ensino e/ou da função de vice-diretor de estabelecimento de ensino e vice-diretor de UMEI ocorra em prazo igual ou inferior a 180 (cento e oitenta) dias, anteriores à data do término do mandato respectivo.

Art. 22 - Compete ao titular da Secretaria Municipal de Educação regulamentar, mediante Portaria, as normas complementares necessárias à realização do processo eleitoral, fixando, inclusive, a data em que ocorrerá a eleição.

Art. 23 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 24 - Fica revogado o Decreto nº 13.363, de 11 de novembro de 2008.

Belo Horizonte, 04 de novembro de 2011

Marcio Araujo de Lacerda
Prefeito de Belo Horizonte

Anexo 2 – Lei 10.523/2012**LEI Nº 10.523, DE 24 DE AGOSTO DE 2012**

Cria a função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criada a função pública gratificada de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar, integrante do quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, provida por ato de livre nomeação e exoneração do Prefeito, a ser exercida em estabelecimento de ensino fundamental por servidores públicos municipais que atendam ao seguinte:

- I - sejam ocupantes de cargo de provimento efetivo de nível médio;
- II - não estejam investidos em cargo de provimento em comissão;
- III - não sejam titulares dos cargos efetivos de professor municipal e de educador infantil ou outro que o venha suceder.

§ 1º - O ocupante da função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar será submetido a processo prévio de certificação de competências, de caráter eliminatório, conforme dispuser o regulamento desta lei.

§ 2º - O Gestor Administrativo e Financeiro Escolar, subordinado ao Diretor do estabelecimento de ensino fundamental a que se vincular a referida função pública, terá as seguintes atribuições:

- I - atuar nas atividades administrativas e financeiras do estabelecimento de ensino, zelando pela qualidade e correção dos atos respectivos;
- II - atuar na gestão dos recursos financeiros alocados no estabelecimento de ensino;
- III - atuar nos processos de aquisição de bens e serviços, contratação e gestão de pessoal e de material, bem como de outras atividades correlatas, conforme dispuser o regulamento desta lei e de acordo com as orientações do Diretor do estabelecimento de ensino;
- IV - atuar nas ações de conservação, manutenção e controle do patrimônio do estabelecimento de ensino;
- V - atuar na gestão e no controle dos suprimentos materiais e alimentares necessários às atividades do estabelecimento de ensino;
- VI - exercer outras atividades administrativas e financeiras que lhe forem delegadas pelo Diretor do estabelecimento de ensino, conforme dispuser o regulamento.

§ 3º - A composição numérica da função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar é de 200 (duzentas) vagas.

§ 4º - A jornada de trabalho do ocupante da função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar é de 40h (quarenta horas) semanais.

Art. 2º - O ocupante da função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar fará jus à Gratificação de Dedicção Exclusiva, cujos valores irão variar

conforme a segmentação do estabelecimento de ensino a que se vincular, prevista no art. 3º da Lei nº 9.232, de 24 de julho de 2006, da seguinte forma:

	DATA DE PUBLICAÇÃO DESTA LEI		1º DE JULHO DE 2012		1º DE NOVEMBRO DE 2012	
	VENCIMENTO-BASE	GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	VENCIMENTO-BASE	GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	VENCIMENTO-BASE	GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
CLASSE I	995,28	822,54	1.030,12	851,33	1.064,95	880,12
CLASSE II	995,28	904,80	1.030,12	932,47	1.064,95	968,13
CLASSE III	995,28	995,28	1.030,12	1.030,12	1.064,95	1.064,95
CLASSE IV	995,28	1.094,80	1.030,12	1.133,13	1.064,95	1.171,44
CLASSE V	995,28	1.204,29	1.030,12	1.246,44	1.064,95	1.288,58

Parágrafo único - Aplica-se ao ocupante da função pública de Gestor Administrativo e Financeiro Escolar o disposto nos arts. 122, 122-A e 122-B da Lei nº 8.146, de 29 de dezembro de 2000, com a redação dada pelo art. 23 da Lei nº 8.288, de 28 de dezembro de 2001.

Art. 3º - Para atender ao disposto nesta lei, fica o Executivo autorizado a adaptar seus instrumentos de planejamento financeiro e, nos termos dos arts. 40 a 43, 45 e 46 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964, a abrir crédito adicional no valor de R\$ 5.868.000,00 (cinco milhões, oitocentos e sessenta e oito mil reais) ao orçamento corrente, bem como reabri-lo pelo seu saldo para o exercício seguinte.

Art. 4º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2012

Marcio Araujo de Lacerda
 Prefeito de Belo Horizonte